

DIVERSITY ALS WAHRNEHMUNGSPHÄNOMEN

STUDIERENDENVIELFALT UND IHRE BEDEUTUNG FÜR DEN LEHR-LERNPROZESS
AUS DER PERSPEKTIVE HOCHSCHULLEHRENDER

VON DER FAKULTÄT FÜR BILDUNGSWISSENSCHAFTEN
AN DER UNIVERSITÄT DUISBURG-ESSEN
ZUR ERLANGUNG DES AKADEMISCHEN GRADES DR. PHIL.
GENEHMIGTE DISSERTATION

VORGELEGT VON

KAROLA WOLFF

AUS ESSEN

ERSTGUTACHTER: PROF. DR. MICHAEL KERRES

ZWEITGUTACHTER: PROF. DR. JOACHIM VOGT

TAG DER DISPUTATION: 30. JUNI 2015

DIVERSITY ALS WAHRNEHMUNGSPHÄNOMEN

STUDIERENDENVIELFALT UND IHRE BEDEUTUNG FÜR DEN LEHR-LERNPROZESS AUS DER PERSPEKTIVE HOCHSCHULLEHRENDER

(KAROLA WOLFF)



Die Wirklichkeit ist nur insofern gegeben, als sie sich einem wahrnehmenden, erfahrenden, sich erinnernden Bewusstsein zeigt.

(Waldenfels 2006, S. 2, über Husserls Lehre von den Wesenserscheinungen der Dinge)

DANKSAGUNG

Mein Dank gilt allen, die mich in den verschiedenen Etappen auf meinem Weg, diesem Thema seine Form zu geben, in ihrer ganz individuellen unterschiedlichen Art und Weise unterstützt und begleitet haben ... durch ein Lächeln, ein Augenzwinkern, eine Umarmung, durch Bilder aus Worten, durch Gespräche und Diskussionen, durch Fragen und Antworten, durch Zuversicht und Inspiration, durch Hinterfragen und Verstehen-Wollen, durch Kontinuität und Abweichung, ... durch ihre ganz spezielle Art des So-Seins auf einem Kontinuum von bewusst reflektiert und initiiert bis zufällig getroffen und berührt.

Ohne allen diesen, oft sehr privaten Augenblicken der Inspiration und Unterstützung, einen Namen geben zu können, und in meiner Freude darüber, viele dieser Menschen auch weiter in meinem Leben als Begleiter zu wissen, gibt es doch Personen, die im Hinblick auf das Entstehen und Vollenden dieser Arbeit nicht unbenannt bleiben sollten.

Dazu zählen die 20 Hochschullehrenden, die den „Mut“, die Neugierde und das Interesse hatten, sich auf die Interviews einzulassen und damit den Kern dieser Arbeit ermöglicht haben, ohne dass sie aus Anonymitäts-Gründen namentlich benannt werden könnten.

Und ohne Zweifel sind Prof. Dr. Michael Kerres und Prof. Dr. Joachim Vogt zu nennen, die mich als Erst- und Zweitgutachter - jeder auf seine ganz individuelle Weise - einerseits durch freundschaftlich kritische Auseinandersetzung und Diskussionen inspiriert sowie Gestaltungsräume eröffnet habt. Andererseits haben beide mich - durch ihren in Taten und Worten lebendig gewordenen Vertrauensvorschuss - ermutigt, „den Ball aufzunehmen und das Spiel zu Ende zu führen“. Auch der Promotionsausschuss-Vorsitzenden Prof. Dr. Anne Schlüter, die mit ihrer Moderation der Disputation einen angemessenen Rahmen gegeben hat, gilt mein Dank.

Denen, die diese Arbeit lesen, wie uns allen, die - in welcher Weise auch immer - daran Anteil haben, wünsche ich, die Neugierde, den Humor und den Spaß daran, unsere eigene Wahrnehmung und die Konstruktion der Welt immer aufs Neue staunend zu betrachten, auszuprobieren, zu hinterfragen, anzupassen und selbstverantwortlich zu gestalten.

Essen, den 30.10.2015

INHALT

1. STUDIERENDENVIELFALT IM LEHR-LERNPROZESS: EINFÜHRUNG UND BEZUGSRAHMEN	4
1.1. ZWEI IN DER HOCHSCHULBILDUNG ANGELEGTE PERSPEKTIVEN ZUR DIVERSITY	4
1.2. EINBETTUNG DER FRAGESTELLUNG IN DEN HOCHSCHULKONTEXT	6
1.3. DIVERSITÄT ALS WAHRNEHMUNGSPHÄNOMEN IN IHRER BEDEUTUNG FÜR DEN LEHR-LERNPROZESS BETRACHTEN	8
2. THEORETISCHE ANNÄHRUNG AN DIVERSITY IN DER HOCHSCHULBILDUNG	11
2.1. BEGRIFFE UND BEDEUTUNGEN	11
2.2. DIVERSITY (MANAGEMENT) IM HOCHSCHULKONTEXT	17
2.2.1. DIVERSITY-STRATEGIEN MIT BLICK AUF DIE VERSCHIEDENEN EBENEN DER HOCHSCHULE	17
2.2.2. MODELL DER DIMENSIONEN VON DIVERSITY	20
2.3. DISKUSSION ZUR STUDIERENDENVIELFALT IM LEHR-LERNPROZESS	23
2.3.1. ARGUMENTATIONSSTRÄNGE ZUR BERÜCKSICHTIGUNG VON STUDIERENDENVIELFALT	23
2.3.2. BEFUNDE ZUR STUDIERENDENVIELFALT IM LEHR-LERNPROZESS	27
2.4. STUDIERENDENVIELFALT IM FOKUS VON DIVERSITY (MANAGEMENT)	33
2.4.1. LEHRKONZEPTE UND -STRATEGIEN ZUM UMGANG MIT STUDIERENDENVIELFALT	33
2.4.2. ABLEITUNG EINES RAHMENMODELLS ZUR STUDIERENDENVIELFALT IM LEHR-LERNPROZESS	37
2.5. LERNPROZESS ALS SOZIALE INTERAKTION	39
2.6. ZUR ROLLE DER PERSONENWAHRNEHMUNG IM LERNPROZESS	44
2.6.1. PERSONENWAHRNEHMUNG ALS GRUNDVORAUSSETZUNG FÜR MENSCHLICHE INTERAKTIONSPROZESSE	44
2.6.2. BEDEUTUNG SOZIALER WAHRNEHMUNG IM LEHR-LERNPROZESS	47
2.7. ZUSAMMENFASSUNG DER THEORETISCHEN ANNÄHRUNG	49
2.7.1. RESÜMEE ZU DIVERSITY-MODELLEN UND FORSCHUNGSSTAND	49
2.7.2. IMPLIKATIONEN AUS THEORIE UND FORSCHUNG FÜR FRAGESTELLUNG UND HYPOTHESEN DER ARBEIT	52
3. ZUM REPERTORY-GRID ALS ERHEBUNGSMETHODE	54
3.1. ZUR METHODENWAHL	54
3.2. THEORETISCHER HINTERGRUND ZU DEN GRID-INTERVIEWS	56
3.2.1. PSYCHOLOGIE DER PERSÖNLICHEN KONSTRUKTE NACH GEORGE KELLY	57
3.2.2. BEDEUTUNG DER ZENTRALEN ANNAHMEN DER PSYCHOLOGIE DER PERSÖNLICHEN KONSTRUKTE	58
3.3. ABLAUF UND GÜTEKRITERIEN DER REPERTORY-GRID-INTERVIEWS	60
3.3.1. BESONDERHEITEN BEZÜGLICH ERHEBUNG UND GÜTEKRITERIEN	62
3.3.2. ERHEBUNG UND GÜTEKRITERIEN DER ELEMENTE	64
3.3.3. ERHEBUNG UND GÜTEKRITERIEN DER KONSTRUKTE	65
3.3.4. RATING IM REPERTORY-GRID	66
3.4. ZUR AUSWERTUNG	66
3.4.1. MÖGLICHKEITEN UND BESONDERHEITEN DER AUSWERTUNG VON GRID-INTERVIEWS	68
3.4.2. ASPEKTE DER QUALITATIVEN INHALTSANALYSE	70
3.5. MODIFIKATION DER FRAGESTELLUNG FÜR ERHEBUNG UND AUSWERTUNG	71
3.5.1. KONKRETISIERTE FRAGEN UND HYPOTHESEN	71
3.5.2. ERHEBUNG UND AUSWERTUNG	72

4. DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE	75
4.1. AUSWAHL UND REKRUTIERUNG DER INTERVIEWPARTNER/INNEN	75
4.2. ÜBERBLICK ZU DEN ERHOBENEN DATEN / EINORDNUNG DER INTERVIEWS	75
4.3. EINZELAUSWERTUNG DER GRID-INTERVIEWS	76
4.3.1. LEHRPERSON 1 (L1)	76
4.3.2. LEHRPERSON 2 (L2)	82
4.3.3. LEHRPERSON 3 (L3)	88
4.3.4. LEHRPERSON 4 (L4)	94
4.3.5. LEHRPERSON 5 (L5)	99
4.3.6. LEHRPERSON 6 (L6)	106
4.3.7. LEHRPERSON 7 (L7)	113
4.3.8. LEHRPERSON 8 (L8)	118
4.3.9. LEHRPERSON 9 (L9)	125
4.3.10. LEHRPERSON 10 (L10)	132
4.3.11. LEHRPERSON 11 (L11)	136
4.3.12. LEHRPERSON 12 (L12)	144
4.3.13. LEHRPERSON 13 (L13)	152
4.3.14. LEHRPERSON 14 (L14)	161
4.3.15. LEHRPERSON 15 (L15)	169
4.3.16. LEHRPERSON 16 (L16)	177
4.3.17. LEHRPERSON 17 (L17)	187
4.3.18. LEHRPERSON 18 (L18)	196
4.3.19. LEHRPERSON 19 (L19)	207
4.3.20. LEHRPERSON 20 (L20)	217
4.4. INTERVIEWÜBERGREIFENDE AUSWERTUNG	226
4.4.1. BLICK AUF DIE ZUSAMMENHÄNGE DER QUANTITATIVEN INTERVIEWDATEN	226
4.4.2. ÜBERGREIFENDE KATEGORIEN ZU DEN LEHR-LERNFORMATEN	227
4.4.3. ÜBERGREIFENDE KATEGORIEN ZUR WAHRGENOMMENEN STUDIERENDENVIELFALT	228
4.4.4. ÜBERBLICK ZUM ZUSAMMENHANG DER ELEMENTE MIT DIVERSITY-DIMENSION	238
4.4.5. INTERVIEWÜBERGREIFENDE KONSTRUKT-KATEGORIEN	243
5. DISKUSSION DER ERGEBNISSE ENTLANG DER HYPOTHESEN	250
5.1. SICHTBARKEIT VON DIVERSITÄT IN UNTERSCHIEDLICHEN LEHR-LERNFORMATEN	250
5.2. IM LEHR-LERNPROZESS WAHRGENOMMENE DIVERSITÄT	251
5.2.1. WAHRGENOMMENE STUDIERENDENVIELFALT	251
5.2.2. ZUSAMMENHÄNGE MIT DIVERSITY-DIMENSIONEN	253
5.3. KATEGORIEN WAHRGENOMMENER STUDIERENDENVIELFALT	256
5.4. BEDEUTUNG DER WAHRGENOMMENEN DIVERSITÄT FÜR DEN LEHR-LERNPROZESS	258
5.5. KATEGORIEN ZUR BEDEUTUNG DER WAHRGENOMMENEN DIVERSITÄT	261
6. SCHLUSSBETRACHTUNG	264
7. ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK	267
8. LITERATUR	270

9. ABBILDUNGSVERZEICHNIS	289
10. ANHANG	291
10.1. QUANTITATIVE INTERVIEWDATEN	291
10.2. KORRELATIONSTABELLEN	292
10.3. ZUORDNUNG ZU DEN KATEGORIEN DER WAHRGENOMMENEN DIVERSITÄT	293
10.3.1. „STILLE PASSIVITÄT“ (UNSCHEINBAR, SCHÜCHTERN, INTROVERTIERT)	293
10.3.2. „ANALYTISCHES DENKEN“ (KRITISCHE AUSEINANDERSETZUNG)	295
10.3.3. „SICH SELBST DARSTELLEN“ (ÜBERHEBLICH, BESSER WISSEN)	297
10.3.4. „UNSIKERHEIT“ (WISSENSDEFIZIT - SPRACHLICH, FACHLICH, KULTURELL)	299
10.3.5. „WISSBEGIERDE“ (ENGAGEMENT, INTERESSE AM THEMA, INTRINSISCH MOTIVIERT)	302
10.3.6. „TEAMFÄHIGKEIT“ (SOZIALE KOMPETENZ)	304
10.3.7. „VERNETZUNG“ (QUERDENKEN, [PRAXIS-]TRANSFER)	306
10.3.8. „ABSCHLUSSORIENTIERUNG“ (ZIELORIENTIERUNG)	307
10.3.9. „AKTIVE BETEILIGUNG“ (PERFORMANCE, AUFMERKSAMKEIT, EXTRAVERTIERT)	308
10.3.10. „STÖREN“ (AKTIVES DESINTERESSE)	309
10.3.11. „STRUKTURIERTHEIT“ ([SELBST-]ORGANISIERT, ORDENTLICH)	311
10.3.12. „UNREFLEKTIERTHEIT“ (UNSENSIBEL)	312
10.3.13. „FLEISS/PFLICHTBEWUSSTSEIN“ (AUS UNSICHERHEIT)	313
10.3.14. „GETEILTE AUFMERKSAMKEIT“ (TEILZEITSTUDIUM)	313
10.4. ZUORDNUNG BEZÜGLICH ZUSAMMENHÄNGEN MIT DIVERSITY-DIMENSIONEN	314
10.4.1. MIGRATIONSHINTERGRUND (AUSLÄNDISCHE STUDIERENDE)	314
10.4.2. GENDER/GESCHLECHT	317
10.4.3. BILDUNGSHINTERGRUND (AKADEMIKER-KIND, ARBEITERMILIEU)	319
10.4.4. (BERUFS-)ERFAHRUNG (2. BILDUNGSWEG)	321
10.5. ZUORDNUNG ZU DEN INTERVIEWÜBERGREIFENDEN KONSTRUKT-KATEGORIEN	323
10.5.1. ZUORDNUNG ZU KONSTRUKT-KATEGORIEN BEZOGEN AUF DEN INDIVIDUELLEN LERNPROZESS	323
10.5.2. ZUORDNUNG ZU KONSTRUKT-KATEGORIEN BEZOGEN AUF DEN GRUPPENLERNPROZESS	337
10.5.3. ZUORDNUNG ZU KONSTRUKT-KATEGORIEN BEZOGEN AUF DAS LEHRHANDELN/-VERHALTEN	345

1. STUDIERENDENVIELFALT IM LEHR-LERNPROZESS: EINFÜHRUNG UND BEZUGSRAHMEN

1.1. ZWEI IN DER HOCHSCHULBILDUNG ANGELEGTE PERSPEKTIVEN ZUR DIVERSITY

In Zusammenhang mit Diversity im Hochschulkontext lassen sich, bezogen auf die Diskussion um die zunehmende Heterogenität der Studierenden in Lehr-Lernprozessen, die folgenden beiden Perspektiven ausmachen, die zur Fragestellung dieser Arbeit geführt haben. Die erste Perspektive beschreibt die ursprüngliche Idee der Universität als Raum, in dem durch die Vielfältigkeit und das Außergewöhnliche etwas Neues entsteht. Hierin verbirgt sich der Grundgedanke der Inspirationskraft von Vielfalt. Die zweite Perspektive bezieht sich auf den Ansatz der individuellen Förderung, der vor dem Hintergrund des Bildungsauftrags wie der Bildungsgerechtigkeit steht. Der Ansatz zielt darauf ab, die personenbezogene Heterogenität im Hinblick auf den Lehr-Lernprozess zu berücksichtigen. Beide Perspektiven begleiten die (Hochschul-)Bildung schon weit länger als die Diskussion um Diversity(-Management), die sich erst im letzten Jahrzehnt im deutschsprachigen Hochschulkontext entspinnt.

Die Kernaussage der ersten Perspektive manifestiert sich in dem Bild der Universität als Grenzort, das Waldenfels (2009) zeichnet. Er beschreibt darin die offene, individuelle Auseinandersetzung mit dem Anderen, mit der Individualität, der Heterogenität und Vielfalt als den Grundgedanken von Lehr-Lernprozessen, von (Hochschul-)Bildung und Universität.

„Die Universität ist keine moralische oder religiöse Anstalt, keine Hüterin der Verfassung, kein Superdiskurs oder ähnliches. (...) Sie verortet sich selbst, als Übergangsort, als lieu de passage, wo Grenzen gezogen und verschoben werden. (...) Sie ist ein Ort der Ungeduld und der Widerständigkeit. Dazu gehören alte Motive wie Staunen, Neugier, auch Erschrecken, die man als Schwellenaffekte bezeichnen kann, da sie unvertraute Bereiche eröffnen.“ (Waldenfels 2009, S. 13)

Die Unterschiedlichkeit und das Infragestellen zeichnen in den Ausführungen Waldenfels den Charakterzug der Universität. Dieser spiegelt sich nicht nur im zentralen Auftrag der Forschung, sondern auch in dem hierzu komplementären Kernprozess der Lehre und des Lernens. Die direkte Interaktion zwischen Hochschullehrenden und Studierenden im Lehr-Lernprozesses bildet dabei die ursprüngliche Basis der Hochschulbildung. Dieses Verständnis findet sich v. a. in der konstruktivistischen Sichtweise auf den Lernprozess. Lernen wird aus pragmatischer Perspektive als situativer, aktiver, selbstgesteuerter, emotionaler, konstruktiver und sozialer Prozess verstanden (vgl. u. a. Reinmann & Mandl 2006, Hoidn 2010). Eng mit diesem Prozess verbunden ist die soziale Wahrnehmung. Sowohl für die Wahrnehmung der Vielfalt als auch für die daraus abgeleiteten Verhaltensweisen im Lehr-Lernprozess ist insbesondere die gegenseitige Wahrnehmung der interagierenden Personen zentral.

Wollte man den Nutzen von Vielfalt oder Unterschiedlichkeit für den Bildungs- oder Lernprozess an Hochschulen benennen, so könnte man an die eingangs benannten Perspektiven anknüpfend sagen, dass er auf zweierlei Weise als wesentliches Merkmal darin angelegt ist. Zum einen entsteht erst durch das Infragestellen und die offene Auseinandersetzung etwas Neues sowohl auf der Ebene der Forschung als auch auf der des Lernens und der Entwicklung des/der Einzelnen. Zum anderen - und das ist die zweite Perspektive - wird mit der individuellen Förderung der

unterschiedlichen Lernenden der gesellschaftliche Bildungsauftrag der Hochschulen eingelöst. Damit richtet sich notwendigerweise die Aufmerksamkeit auf die Individualität und Unterschiedlichkeit der einzelnen Lernenden sowie deren (Persönlichkeits-)Entwicklung. In der Gruppe als Ganzes manifestieren sich diese individuell unterschiedlichen und auch übereinstimmenden Verhaltensweisen, Motive, Lernstile usw. als Heterogenität oder Diversität.

Folgt man dieser Perspektive, lässt sich die Universität als Institution in Anknüpfung an Waldenfels als zentral im Hinblick auf das Bewahren von Offenheit, Neugierde und Vielfalt verstehen.

"Keine Institution ist unsterblich, aber es gibt Institutionen, die unentbehrlich sind, um eine bestimmte Lebensform aufrechtzuerhalten. Offensichtlich gehört die Universität zu den Grundelementen eines in Europa gewachsenen kulturellen Selbstverständnisses." (Waldenfels 2009, S. 11)

Die Emanzipation der Universität von äußeren Definitionsmächten - wie auch den rechtlich gesicherten Freiraum gesetzessfreier Redepraxis - beschreibt Waldenfels (2009) als spezifisch für die Geschichte der Universität. Den wachsenden Markteinfluss auf Universitäten sieht er hingegen als problematischer, da man dieser Einflussnahme nicht mit Argumenten beikommen könne (Waldenfels 2009, S. 12). Damit stellt sich die Frage, welche neue Perspektive die Diskussion um Diversity Management tatsächlich in die Hochschulbildung bringt, die nicht schon ursprünglich darin angelegt wäre. Und es wäre zu beleuchten, ob nicht sogar erst mit der Ökonomisierung des Bildungssystems auch eine Bewertung einhergeht, die das Thema Diversität auf eine andere Ebene hebt.

Aus Sicht des Diversity Managements wird Vielfalt als Wert im Sinne von Chancengleichheit oder als Ressource für das jeweils betrachtete System verstanden. Der neue Blickwinkel auf die Vielfalt ist der durchaus kontrovers diskutierte ökonomische sowie der des Gestaltens und Ermöglichens entsprechender Prozesse. Konstruktiv formuliert zielt das Diversity Management letztlich darauf ab, eine Kultur zu gestalten, in der die Diversität der in der jeweiligen Organisation agierenden Personen als Chance für alle Beteiligten wie auch das Gesamtsystem genutzt wird. Damit ließe sich dann auch eine Brücke zum Umgang mit der ursprünglich im Hochschulbildungsprozess angelegten Heterogenität schlagen. Diese ist zwar einerseits im Grundgedanken der Universität angelegt, steht aber andererseits auch im Kontrast zum homogenen Ideal von Lern-Gruppen sowie zum Denken in Forschungseliten.

Im Kontext der Hochschule und in Zusammenhang mit der Studierendenvielfalt bezieht sich diese Gestaltung auf eine Lernkultur, die ein wechselseitiges Lernen sowie die Entwicklung der unterschiedlichen Studierenden ermöglicht. Eine solche Lernkultur spiegelt sich im Handeln der am Lehr-Lernprozess beteiligten Personen, das heißt in seiner ursprünglichen Form letztlich in der direkten Interaktion zwischen Lernenden und Lehrenden.

Unabhängig davon, welche der angedeuteten Perspektiven man auf die Heterogenität der Studierenden einnimmt, ist ihnen allen eins gemeinsam und dies ist auch die zentrale Aussage dieser Arbeit: Die Vielfalt der Studierenden wie auch die Bedeutung dieser Unterschiedlichkeit für den Lehr-Lernprozess entstehen erst durch die Konstruktion der Studierendenvielfalt in der Wahrnehmung der am Lehr-Lernprozess beteiligten Personen. Zentral erscheinen dabei die

Wahrnehmungs- wie auch die Handlungsmuster der Lehrenden im Hinblick auf die Diversität der Studierenden im Lehr-Lernprozess, auf die in dieser Arbeit der Fokus gelegt wird. Die Wahrnehmung aus Studierendensicht wäre ein weiteres wichtiges Feld, das in weiteren Studien Beachtung finden sollte. Auch in den Ausführungen von Hagedorn (2010) zur Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung finden sich entsprechende Hinweise auf Wahrnehmungs- und Denkmuster als Schlüssel zum Umgang mit Vielfalt.

„Es muss vielmehr gelingen, soziale oder kulturelle Herkunft nicht als anrüchiges biographisches Schicksal zu interpretieren und zu pathologisieren, sondern es muss alles dafür getan werden, eine Normalisierung je unterschiedlicher, vielseitiger und eben heterogener Dispositionen in unseren Köpfen erreicht werden, indem wir selbst und anderen lernen, die Differenz in der Einheit (und umgekehrt) ‚in einem Atemzug‘ zu denken.“ (Hagedorn 2010, S. 421f)

1.2. EINBETTUNG DER FRAGESTELLUNG IN DEN HOCHSCHULKONTEXT

Um den aufgezeigten Fokus dieser Arbeit im Kontext des Diversity Managements an Hochschulen einzubetten, bietet sich eine Modifikation des von Euler (2008) für das Hochschulmanagement und Lehr-Lern-Kulturen dargestellten Bezugsrahmens an. Darin findet der für das Diversity Management zentrale Aspekt der Kultur Berücksichtigung. Der Kern und zentraler Reflexionsraum der Lehr-Lernkultur als Teil der Hochschul- und Fachkultur im Hochschulkontext kann als konkrete Interaktion im Lehr-Lernprozess verstanden werden. Auf diesen Kern richtet sich die Fragestellung der vorliegenden Arbeit, der hier zunächst in den entsprechenden Rahmen eingeordnet werden soll.

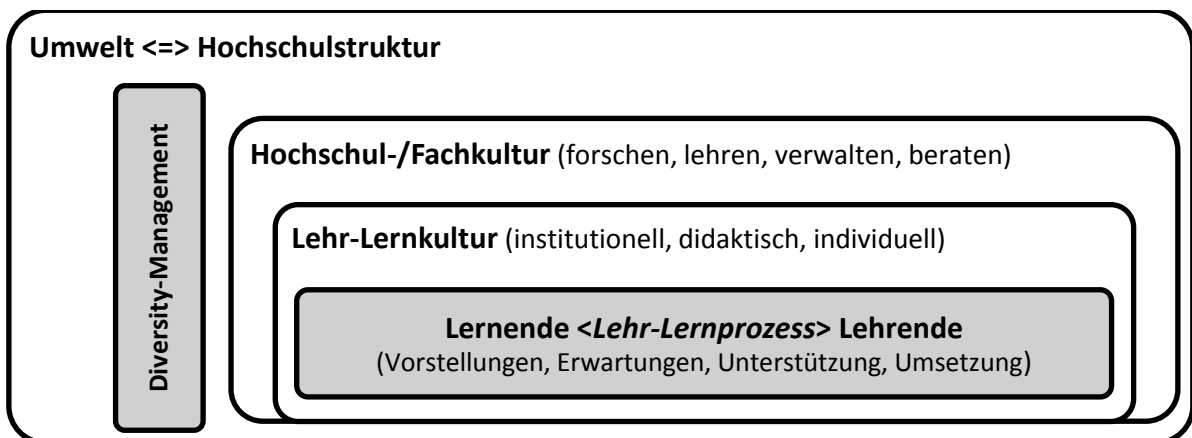


ABBILDUNG 1: BEZUGSRAHMEN UND FOKUS DER FRAGESTELLUNG (EIGENE DARSTELLUNG NACH EULER 2008)

In seinem Modell verortet Euler das strategische Management an der Schnittstelle zwischen Umwelt im Sinne gesellschaftlicher Anforderungen und Rahmenbedingungen, Hochschulstruktur und -kulturen, die er in Forschen, Lernen, Weiterbildung/Beratung und Verwaltung differenziert. Übertragen auf das Diversity Management (DIM) und die Perspektive dieser Arbeit, übernimmt das DIM die Rolle, Ausprägung und Gestaltung der Kulturen dahingehend zu beeinflussen, dass die Heterogenität der Belegschaft wie die Studierendenvielfalt in Verwaltungsprozessen, Weiterbildung und Beratung, Forschung und Lehr-Lern-Prozessen positiv zur Geltung kommen kann. Der Fokus dieser Arbeit liegt auf der Diversität der Studierenden im Kontext des Lehr-Lern-Prozesses. Dieser ist in die Lehr-Lern-Kultur eingebettet und entsteht durch die Interaktion

zwischen Lehrenden und Studierenden (siehe Abbildung 1: Bezugsrahmen und Fokus der Fragestellung).

„Die idealtypische Idee eines Lernprozesses beschreibt diesen als persönliche Interaktion zwischen einer lehrenden und einer lernenden Person. Sie impliziert Feedbackschleifen (...) Diese zwischenmenschliche Beziehung kann als zentraler Topos pädagogischen Handelns gelten.“ (Kerres et al. 2012, S. 36)

Der von Kerres et al. beschriebene Lernprozess steht - dem adaptierten Modell folgend - im Kontext einer Lehr-Lernkultur, die einerseits auf der individuellen Ebene durch die handelnden Personen und deren soziale Interaktion geprägt ist und zum andern durch die Hochschul- und Fachkultur, in die sie eingebettet ist. Über die in dieser Arbeit fokussierte Face-to-Face-Interaktion hinaus lassen sich zudem Formate des Selbst- und Fernstudiums sowie onlinebasierte und Blended-Learning-Formate benennen, die im Kontext von Diversity vielfach auch als Chance diskutiert werden und im Hinblick auf die Bedeutung der Wahrnehmungsprozesse und damit verbundenen Konstruktion von Diversität auch im Kontext von Lehr-Lern-Kulturen perspektivisch einer eigenen Betrachtung bedürfen.

Lehr-Lern-Kulturen lassen sich nach Euler (2008) in drei Handlungsfeldern und auf drei Aggregationsebenen von Lehren und Lernen in der Hochschule präzisieren. Als Handlungsfelder benennt er die Vorstellungen und Erwartungen an Lehren und Lernen, die Unterstützungsformen, Kompetenzentwicklung und materielle Ressourcen sowie die Praxis der Umsetzung in Form von Programmplanung, -entwicklung praktischer Gestaltung. Lehr-Lernkultur zeigt sich auf institutioneller, didaktischer und individueller Ebene.

„Idealerweise jedoch würde an einer Hochschule, an der Maßnahmen zur Verbesserung der Lehre implementiert werden sollen, ein kulturelles Umfeld entstehen, in dem die Lehrenden sich als (Mit-)Verantwortliche für den Prozess sehen und sich bestenfalls als Teil der organisationalen Lernkultur begreifen.“ (Hiller 2012, S. 4)

Der Artikel von Hiller steht unter der Überschrift „Anreize zur Etablierung einer neuen Lehr-Lernkultur an Hochschulen“ und verdeutlicht die Bedeutung der Kulturveränderung als Voraussetzung für die Verbesserung von Lernprozessen sowie die zentrale Rolle der Hochschullehrenden dabei. Davon ausgehend formuliert sie dann auch als eine der zentralen Fragen im Hinblick auf den nachhaltigen Erfolg von Maßnahmen im „Qualitätspakt Lehre“:

„Welche Impulse brauchen sie [die Lehrenden], um sich selbst als aktiv Handelnde bei der Etablierung einer neuen Lehr- bzw. Lernkultur zu verstehen.“ (Hiller 2012, S. 2)

Die Argumentation bezüglich der Notwendigkeit der Einbeziehung der Hochschullehrenden steht vor dem Hintergrund des spezifischen Charakters der Hochschulkultur. Diese unterscheidet sich von den meisten anderen Organisationen dadurch, dass sie nur bedingt „top down“ funktionieren und vielmehr durch Selbstbestimmungsmechanismen der Hochschullehrenden geprägt seien. In ihrem Artikel, in dem sie mehrere Studien zur Motivation Hochschullehrender heranzieht, identifiziert Hiller die ideellen Anreize als die wirksamsten. In ihrem Fazit stellt sie vor diesem Hintergrund heraus, dass damit die Entstehung einer neuen Lehr-Lernkultur von ideellen Faktoren abhängt, die durch die Hochschule lediglich in ihrem Prozess unterstützt werden könnten (vgl. Hiller 2012, S. 13).

Zum Zusammenhang von Kultur und Wahrnehmung schreibt beispielsweise Huber (1990), dass Kultur aus bestimmten Wahrnehmungs-, Denk-, Bewertungs- und Handlungsmustern von den Angehörigen dieser Kultur hervorgehe und sich unentwegt selbst reproduziere (Huber 1990, nach Schiefner-Rohs 2012, S. 21). Jenert et al. subsumieren die Einflussfaktoren im Hinblick auf das Lernen an Hochschulen unter den Begriff der „Kultur“, die sich in strukturellen Merkmalen der Hochschule ebenso zeige wie im Interaktionshandeln sowie in den individuellen Motiven und Interessen der Studierenden und Lehrenden (Jenert et al. 2009, S. 5+11). Die Erklärung bestehender Lernkulturen anhand einer differenzierten Beschreibung dieser Aspekte, geht nach Seufert et al. der Gestaltung hochschulspezifischer Lernkulturen voraus (vgl. Seufert, Hasanbegovic & Euler 2007, S. 1). Diese Arbeit will in der Weise hierzu einen Beitrag leisten, dass sie einen Einblick in die Diversity-Konstruktion der Hochschullehrenden nimmt, also in die Art und Weise, wie Lehrende die Studierendenvielfalt wahrnehmen und strukturieren, um sich im Lehr-Lernprozess zu orientieren.

1.3. DIVERSITÄT ALS WAHRNEHMUNGSPHÄNOMEN IN IHRER BEDEUTUNG FÜR DEN LEHR-LERNPROZESS BETRACHTEN

Der Fokus dieser Arbeit liegt auf dem konkreten Lehr-Lernprozess als soziale Interaktion, im Speziellen auf der Wahrnehmung und Einordnung der Studierendenvielfalt aus Sicht der Hochschullehrenden. Damit wird der kulturelle Aspekt insofern berührt, als dass die Lehrenden mit ihren Vorstellungen und Handlungen die Kultur ihres Faches wie der jeweiligen Hochschule evozieren und diese auf sie zurückwirkt. Aus diesem Grund erscheint der beschreibende Verweis auf den Bezugsrahmen notwendig. Er bietet - wie Sacher (2006) mit der Erweiterung seines Scheinwerfermodells beschreibt - eine „Interpretationsfolie“ für das, was sichtbar wird. Zugleich verweist er darauf, dass auch dieser Referenzrahmen eine Konstruktion ist.

„D. h. der Scheinwerfer erleuchtet nicht nur einen Ausschnitt der Wirklichkeit. Er liefert im Horizont bzw. Referenzrahmen zugleich eine Interpretationsfolie dessen mit, was sichtbar wird. Dieser Referenzrahmen, der die erscheinenden Objekte - die ‚Phänomene‘ erst zu einem Thema macht, wird nicht in der ‚Wirklichkeit‘ vorgefunden. Er ist Bewusstseinszustand.“ (Sacher 2006, S. 18)

Im Rahmen dieser Arbeit wird betrachtet, welche der im Kontext von Diversity Management und zum Umgang mit Studierendenvielfalt im Lehr-Lernprozess diskutierten Ansätze, Strategien und Modelle zu dieser Idee der Konstruktion von Diversität passen. Es wird gefragt, welche Herausforderungen Hochschullehrende im Hinblick auf die Vielfalt der Studierenden im Lehr-Lernprozess wahrnehmen und welche Bedeutung sie diesen Unterschieden im Lehr-Lernprozess beimessen. Hieraus können Informationen darüber abgeleitet werden, wie sich Lehrende im Lehr-Lernprozess orientieren und welche Schlüsse sie bezogen auf ihr Lehrhandeln sowie hinsichtlich der Bedeutung für den Lehr-Lernprozess ziehen. Diese Konstrukte werden abschließend in Hinblick auf die dargestellten Modelle und Strategien zum Umgang mit der Studierendenvielfalt im Lehr-Lernprozess eingeordnet. Insgesamt stellt sich die Frage, welche Bedeutung das Verständnis von Diversität als Wahrnehmungsphänomen für den Lehr-Lernprozess hat und welche Chancen in dieser Perspektive liegen.

HIERAUS ERGEBEN SICH DIE FOLGENDEN FRAGESTELLUNGEN UND SCHRITTE:

Welche Modelle, Strategien und Befunde bestehen bisher in Hinblick auf die Diversität der Studierendenden sowie bezogen auf den Umgang mit dieser Vielfalt im Lehr-Lernprozess?

Wie nehmen Hochschullehrende die Studierendenvielfalt sowie deren Bedeutung für den Lehr-Lernprozess wahr, und wie orientieren sie sich im Hinblick auf ihr Lehrhandeln?

In welchem Zusammenhang steht die wahrgenommene Vielfalt mit den in der bisherigen Diskussion benannten Diversity-Dimensionen?

Welche Strategien und Lehrorientierungen lassen sich aus den Konstrukten erkennen?

Wie sind diese im Hinblick auf die bisherigen Befunde und Modelle einzuordnen?

ABBILDUNG 2: FRAGESTELLUNG & SCHRITTE DER ARBEIT (EIGENE DARSTELLUNG)

DIESER ARBEIT LIEGEN DAMIT IN DIESEM ERSTEN ZUGANG FOLGENDE ANNAHMEN ZUGRUNDE:

1. Entscheidend dafür, dass Vielfalt im Lehr-Lernprozess bewusst genutzt werden kann, ist, dass und wie sie durch die Lehrenden wahrgenommen wird.
2. Studierende unterscheiden sich in der Wahrnehmung der Lehrenden bezüglich ihres Lernverhaltens, ihrer studienrelevanten Merkmale und damit verbunden hinsichtlich der eingeschätzten Bedeutung dieser Verhaltensmerkmale für den Lehr-Lernprozess.
3. Bedeutung unterschiedlicher individueller Erfahrungshintergründe und -perspektiven für den Lehr-Lernprozess entsteht erst in Verbindung mit bestimmten Lehr-Lernzielen und -formaten.
4. Die Wahrnehmung und Konstruktion der Studierendenvielfalt sowie die Einschätzung der Bedeutung für den Lehr-Lernprozess durch die Hochschullehrenden ist personenspezifisch und steht in Zusammenhang mit der ...
 - ... eigenen Sozialisation als Hochschullehrende/r (Hochschul- & Fachkultur) sowie persönliche (Bildungs-)Hintergründe
 - ... eigenen Erfahrung mit Vielfalt
 - ... persönlichen Bedeutung der Lehre (auch im Vergleich zu Forschung)
 - ... Anzahl, Differenziertheit/Qualität der Konstrukte von Vielfalt im Lernprozess
 - ... Offenheit und Wertschätzung für andere Konstruktionen von Vielfalt (Norm der gegenseitigen Achtung und Anerkennung der Verschiedenheit nach Prengel 2006, S. 27)
5. Damit verbunden ist die Annahme, dass die Wahrnehmung wie die damit verbundene Einschätzung prinzipiell änderbar ist.

ZUR ÜBERPRÜFUNG DIESER ANNAHMEN SOLLEN IN HINBLICK AUF DIE ORIENTIERUNG DER LEHRENDEN IM LEHR-LERNPROZESS FOLGENDE ASPEKTE MIT HILFE VON GRID-INTERVIEWS BETRACHTET/ERHOBEN WERDEN:

Elemente: Welche lehr-lernrelevanten Unterschiede und Übereinstimmungen (Diversität) bezogen auf die Studierenden werden von den Lehrenden wahrgenommen (in der jeweiligen Lehrveranstaltung)?

Konstrukte: Wie schätzen die Lehrpersonen diese Diversität in ihrer Bedeutung für den Lehr-Lernprozess ein? Welche Implikationen leiten sie hieraus für den Lernprozess, den Lernerfolg und das Lehrhandeln ab?

Grid-Matrix: Wie/woran orientieren sich die Lehrenden insgesamt bezogen auf die Diversität im Lehr-Lernprozess?

Im theoretischen Teil werden zunächst unterschiedliche Perspektiven und Konzepte von Diversity (Management) hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Hochschulbildung sowie im Speziellen bezogen auf die Studierendenvielfalt in Lehr-Lernprozessen betrachtet. Dokumentiert werden in diesem Zusammenhang auch bestehende Befunde zur Verteilung, wie zum Umgang mit Studierendenvielfalt. Der zweite Teil der Theorie fokussiert auf Lehr-Lernprozesse als soziale Interaktion und geht im Speziellen auf die Bedeutung der Personenwahrnehmung in diesem Kontext ein. Auf Basis dieser theoretischen Betrachtungen und Befunde werden Fragestellung und Hypothesen angepasst. Anschließend werden theoretischer Hintergrund, Anpassung und Planung der Erhebungsmethode des Repertory Grids dargestellt.

„Aber damit wir uns nicht idealistisch übernehmen, müssen wir uns auch empirisch der Bedingungen vergewissern, unter denen dieser Anspruch, Heterogenität als normal zu betrachten, auch zu realisieren ist.“ (Brügelmann 2001, S. 7)

Das Untersuchungsdesign sieht zur Erhebung der individuellen Wahrnehmung und Konstruktion der Studierendenvielfalt sowie der daraus abgeleiteten Lehrinterventionen im Lernprozess Grid-Interviews mit 20 Lehrpersonen an deutschen Hochschulen vor, die sowohl aus dem wissenschaftlichen Mittelbau als auch aus der professoralen Ebene stammen. Theoretischer Hintergrund zur eingesetzten Methode der Grid-Interviews ist die Psychologie der persönlichen Konstrukte nach George A. Kelly.

Ziel der Arbeit ist es, auf Basis der strukturierten Auswertung der Grid-Interviews ein differenziertes Bild von der Konstruktion sowie des Umgangs mit der Studierendenvielfalt durch die Lehrenden im Lehr-Lernprozess zu zeichnen. Dabei sollen die Zusammenhänge zwischen der Wahrnehmung der Vielfalt und den diesbezüglich konstruierten Lehrhandlungen betrachtet werden. Zudem soll eine Betrachtung dieser Konstrukte in Hinblick auf die dahinter liegenden Lernkonzepte in ihrer Bedeutung für den Nutzen der Vielfalt für den Lernprozess erfolgen.

2. THEORETISCHE ANNÄHERUNG AN DIVERSITY IN DER HOCHSCHULBILDUNG

Wenn die Aufgabe der Hochschulbildung so verstanden wird, dass sie einen Raum schaffen soll, in dem Personen mit unterschiedlichen Hintergründen von und miteinander lernen - wie es Lurie mit Bezug auf Coustaut (2007) beschreibt -, dann könnte Diversity (Management) im Sinne von Kulturgestaltung einen fruchtbaren Ansatz liefern, um dieser Herausforderung gerecht zu werden.

„(H)igher education fulfills a need by creating spaces where people from diverse backgrounds learn from and with one another (...) Diversity challenges educators and students alike to reexamine our most fundamental assumptions. Above all, diversity asks us to address the links between education and a developed sense of responsibility to one another.“ (Lurie, nd, zitiert in Coustaut 2007, S. 3)

Dabei geht es nicht nur darum, den Zusammenhang zwischen Bildung und einem ausgeprägten gegenseitigen Verantwortungsbewusstsein zu aktivieren, sondern auch darum, die in der durch die Vielfalt entstehenden Spannung liegenden Lernchancen zu erkennen und zu nutzen. Hieraus wird bereits deutlich, dass es nicht ausreicht, Diversity zu managen, und vielmehr darum gehen sollte, eine Kultur der Vielfalt in Lehr-Lernprozessen zu gestalten.

Ausgangspunkt für die seit einigen Jahren geführte Diskussion um das Thema Diversity Management an Hochschulen ist die - inzwischen oft nicht weiter hinterfragte - Veränderung der Zusammensetzung der Studierendenschaft. Ihren Ausdruck findet diese Fokussierung u. a. in zahlreichen Initiativen, Fördermaßnahmen und Veröffentlichungen sowie strukturellen Antworten der Hochschulen in Form der Einrichtung von Stabstellen, Prorektoraten oder strategischen Programmen, aber auch der Initiierung teils verbundener Einzelmaßnahmen (zusammenfassend vgl. u. a. Leicht-Scholten 2012, S. 11, Hassel & Matheis 2013, S. 113, Berthold & Leichsenring 2012, De Ridder & Jorzik 2012).

Auch Leicht-Scholten beschreibt die durch Internationalisierung veränderte Lebensformen und zunehmende Migrationsbewegungen wachsende Studierendenvielfalt sowohl als Chance als auch als Herausforderung, auf die die Hochschulen in Hinblick auf Studienangebote und Lehrkonzepte eine Antwort finden müssen, betont jedoch, dass diese in ein Gesamtkonzept der jeweiligen Hochschule eingebettet sein sollten (vgl. Leicht-Scholten 2011, S. 47).

2.1. BEGRIFFE UND BEDEUTUNGEN

Arens et al. legen ihrem Buch „Differenz unter Bedingungen von Differenz - Zu Spannungsverhältnissen universitärer Lehre“ eine Basisidee von Universität zu Grunde, die die Erkenntnissuche und die Auseinandersetzung damit als Eigenwert postuliert, der nicht der politischen oder nutzenbezogenen Legitimation bedarf.

„Die Universität stellt (...) nicht nur einen Ort des Lernens dar. Die Universität ist ein Aufklärungsort, an dem in Praxen der Infragestellung Bildungsprozesse für diejenigen möglich werden, die diese Praxen der Infragestellung betreiben oder an ihnen hörend, lesend und sprechend partizipieren.“ (Arens et al. 2013, S. 10)

Damit zeichnen sie bewusst ein universitäres Bild, das der aktuell u. a. geführten Diskussion um die Ökonomisierung der Hochschulen - inklusive ihrer Forschungs- und Lehrprozesse - im Kontext von Diversity Management widerspricht. Und sie verweisen auf die Gefahr der Verdrängung des ursprünglichen Leitgedankens, des „Strebens nach Erkenntnis“ durch das ökonomische Primat der Effizienz (vgl. Arens et al. 2013, S. 12) - wie es auch im Eingangskapitel unter Bezugnahme auf Waldenfels erfolgt ist. Diese Gefahr einer Entfremdung der Bildung durch die ökonomisch motivierte Transformation findet sich auch bei Egger (2012).

„Gesellschaftspolitische Bezüge werden zunehmend auf ökonomische Bilanzierungen herunter getrimmt. Bildung und Lernen sind hier keine Fragen eines Ideals mehr, sondern auf Output-Messbarkeiten hin transformiert. (...). Dadurch verwandelt sich aber auch der „Gegenstand Bildung“. Gekaufte Liebe ist keine Liebe, sondern etwas fundamental anderes. Auch Bildung und Lernen funktionieren nicht rein wirtschaftlich, Kunstwerke kann man für Geld zwar kaufen, aber nicht mit Geld herstellen.“ (Egger 2012, S. 106)

In den Ausführungen von Arens et al. wird zudem deutlich, dass einerseits Differenz und Infragestellen als Grundprinzip der universitären Lehre innewohnt, also etwas Vertrautes ist. Andererseits kommt mit dem Aspekt der Ökonomisierung ein weites, kulturfremdes Element hinzu, das aus Sicht von Arens et al. dem bestehenden entgegen läuft. Hierauf wird später entsprechend noch eingegangen. Auch Aretz und Hansen (2002) nehmen auf die Lernchance von Unterschiedlichkeit Bezug, dies allerdings im Kontext lernender Organisationen allgemein. Es wäre also zu überprüfen, inwieweit dies auch auf den Hochschulkontext zutrifft.

„Es geht beim Diversity Management nun nicht etwa darum, diese Spannung zu reduzieren. Vielmehr sind sie daraufhin zu analysieren, ob sie nicht fruchtbare Elemente für die Unternehmensentwicklung und Lernchancen beinhalten. (...) Die Organisation lernt zu lernen und manche überkommene Regel, manches Privileg und manche Position werden dabei in Frage gestellt oder sogar über Bord geworfen.“ (Aretz & Hansen 2002, S. 31)

Was kann nun unter Diversity (Management) im Kontext der Hochschulbildung verstanden werden? Zur ersten Strukturierung der Begriffsvielfalt im Kontext von Diversity lassen sich folgende Aspekte unterscheiden, die (fachliche) Perspektive auf Vielfalt, die betrachteten Diversity-Merkmale (vom einzelnen Merkmal bis zur Vielfalt insgesamt), die gewählte Strategie und entsprechende Maßnahmen (Taktik) zum Umgang mit dieser Diversität sowie die betrachtete organisationale Ebene (siehe Abbildung 3, unten).

Strategien und Maßnahmen zum Umgang mit Diversität oder Vielfalt werden durch die Sichtweise bzw. Perspektive der Disziplin oder des Fachs geprägt. Der Impuls zur Auseinandersetzung mit Diversität entsteht aus dem jeweiligen Kontext des betrachteten Systems, der Organisation und ist durch die dahinter stehenden Werte und Ziele motiviert. Zudem ist jede Strategie immer auch „Kind ihrer Zeit“. Im Rahmen seiner Strategie fokussiert das jeweilige System auf die in seinem Kontext relevanten Merkmale oder Merkmalsgruppen von Diversität (z. B. Gender, Interkulturalität, nicht-traditionelle Studierende). Die im Rahmen des jeweiligen Konzeptes eingesetzten Strategien (z. B. Förderung, Integration, Chancengleichheit, Inklusion, widening participation, vgl. u. a. Basit et al. 2012) können und werden teils auf andere Dimensionen von

Vielfalt ausgeweitet sowie von anderen Systemen aufgenommen. Beispielsweise entwickelte sich aus der Behinderten-Pädagogik die Strategie der Inklusion. Diese strebt eine „Schule für alle“ an und bezieht dabei weitere Merkmale der Diversität der Lernenden beispielsweise der interkulturellen Pädagogik sowie Ansätze des Gender-Mainstreamings ein (vgl. u. a. Sander 2004). Inzwischen wird die Strategie der Inklusion u. a. auch im Kontext von Gender und Diversity-Management (vgl. Koall & Bruchhagen 2007, 2008, 2010) sowie als Zukunftsthema der Hochschulentwicklung (Pasternack et al. 2009, S. 171) diskutiert.

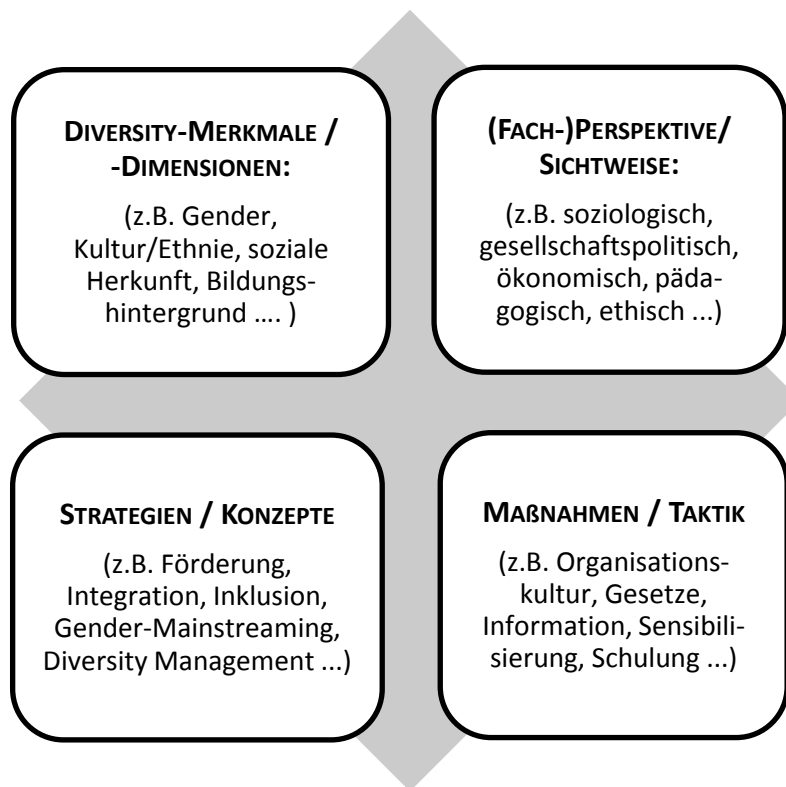


ABBILDUNG 3: KATEGORIEN IM KONTEXT VON VIELFALT & DIVERSITY (EIGENE DARSTELLUNG)

Ein Grundprinzip und damit Motor zur Entwicklung solcher Strategien in den verschiedensten Kontexten besteht darin, dass innerhalb des betrachteten Systems (z. B. Firma, Schule, Hochschulsystem) eine (wachsende) Vielfalt von Individuen (Lehrende, Beschäftigte, Studierende etc.) einem geltenden homogenen Ideal gegenübersteht. An diesem „homogenen Ideal“ sind die Normen, Werte, Regeln, Struktur und Organisation des Systems ausgerichtet. Für die nicht homogene Gruppe entsteht dadurch der Druck, sich entsprechend anzupassen, um nicht ausgeschlossen oder sogar diskriminiert zu werden. Dies wirkt sich hemmend auf die Entwicklungs- und Leistungsfähigkeit der betroffenen Personen wie des Gesamtsystems aus. Strategien wie das Diversity Management, Inklusion oder Gender-Mainstreaming wollen Bedingungen schaffen, die für alle passen und das Potenzial der Vielfalt nutzen. Bezogen auf die konkrete Umsetzung von Maßnahmen lassen sich die personenbezogene, die situationelle und die organisationale Ebene unterscheiden.

Arens et al. (2013) beschreiben auch mit Bezug auf Lutz & Wenning (2001) Differenzen als „Resultat sozialer Konstruktionen“ oder „Ergebnis sozialer Unterscheidungspraxis“. Diese sind

demnach stets eingebettet in einen historisch-sozialen Kontext, in dem sie Orientierung bieten auch in Hinblick auf die Positionierung der Einzelperson im jeweils betrachteten System (Arens et al. 2013, S. 14). Auch der Begriff der Normalität rückt damit in einen solchen historisch-sozialen Rahmen, in dem sie die Unterscheidung zwischen erwünscht und unerwünscht setzt bezogen auf einen zeitlich-sozialen Kontext.

„Normalität bezeichnet demnach nichts Essenzielles, sondern vielmehr eine Idee von etwas Möglichem, etwas zu Erwartendem. Was als normal erwartet wird, wird darüber hinaus normativ eingefordert. Da Normalität immer auch die Differenz von ‚möglich‘ und ‚unmöglich‘ eröffnet und normativ als Differenz von richtig und falsch setzt, ermöglichen und verhindern Normalität(en) und die sich in ihnen entfaltenden Normen das Handeln und Entfalten des Subjekts.“ (Hoffrath et al. 2013, S. 66)

Wird Unterschiedlichkeit - wie eingangs zu diesem Kapitel beschrieben - als Normalität, ja sogar als Motor von Lehr-Lernprozessen im Hochschulkontext verstanden, „reduziert“ das Konzept des Diversity Managements sich letztlich auf eine neue Perspektive auf ein bekanntes Phänomen, ergänzt um den Blickwinkel der Wirtschaftlichkeit, das durchaus kontrovers diskutiert wird.

Die als Diversity und Diversity-Management (DIM) diskutierten Konzepte orientieren sich an der US-amerikanischen Bürgerrechtsbewegung und gehen auf deren Gleichheitsprinzip zurück (Vedder 2006). Auch hier werden wie im Hochschulkontext Anknüpfungen an ältere Konzepte deutlich. Bezüglich der Begriffe besteht jedoch kein einheitliches Verständnis und es findet sich bisher kein fundiertes, empirisch abgesichertes Konzept zur Umsetzung (Becker 2006, Vedder 2005). Im Folgenden sollen daher bestehende Strategien und Konzepte von DIM im Hinblick auf ihre Anwendbarkeit auf die Gestaltung von Lehr-Lernkultur an Hochschulen betrachtet werden.

Im deutschen Sprachraum werden synonym zum Begriff Diversity auch Diversität, Vielfalt, Vielfältigkeit, Mannigfaltigkeit oder Heterogenität verwendet (Becker 2006, Krell et al. 2007, Vedder 2005). Mit dem Blick darauf, dass alle Individuen immer zugleich mehreren Merkmalsgruppen (z. B. Geschlecht, Alter, Ethnie, Sozialisations- und Bildungs-Hintergrund) angehören, bezieht sich Diversität sowohl auf die Unterschiede als auch auf die Übereinstimmungen der Mitarbeitenden, Lieferant/inn/en, Kund/inn/en, Akteure und Akteurinnen sowie des Marktes (vgl. u. a. Thomas & Ely 1996, S. 5). Im Hochschulkontext bezieht sich die Vielfalt entsprechend auf die in der Verwaltung, Beratung und Weiterbildung tätigen Personen, auf die Forschenden, Lehrenden sowie auf die Studierenden.

Zur Gesamtbestimmung des Phänomens der Heterogenität und Fremdheit lohnt sich ein Blick auf die Ausführungen von Waldenfels (1998) und Husserl (1939).

„Das deutsche Wort „fremd“, das in klassischen und modernen Sprachen vielfach nur mit verschiedenen Worten wiederzugeben ist, besagt erstens das, was außerhalb des eigenen Bereichs liegt (vgl. externum, foreign, itranger), zweitens das, was anderen gehört (vgl. alienum, allen), drittens das, was von anderer Art, also fremdartig, heterogen ist (vgl. strange, itrange).“ (Waldenfels 1998, S. 37)

Folgt man den Definitionen von Waldenfels, wird deutlich, dass für die vorliegende Arbeit der von ihm als drittes beschriebene Aspekt der abweichenden, fremdartigen Art und Weise im Sinne von Heterogenität von Bedeutung ist.

„Jedes solche Sinnesfeld ist ein einheitliches für sich, eine Einheit der Homogenität. Zu jedem anderen Sinnesfeld steht es im Verhältnis der Heterogenität. Einzelnes in ihm ist abgehoben dadurch, daß es gegen etwas kontrastiert, z. B. rote Flecken auf einem weißen Hintergrund. Die roten Hecken kontrastieren gegen die weiße Fläche, aber miteinander sind sie kontrastlos verschmolzen, freilich nicht in der Weise, daß sie ineinander überfließen, sondern in einer Art Fernverschmelzung; sie sind miteinander zur Deckung zu bringen als gleiche. Freilich auch in jedem Kontrast bleibt etwas von Verwandtschaft und Verschmelzung; (...)“ (Husserl 1939, S. 76)

In den Ausführungen von Husserl wird zudem die Verknüpfung von Heterogenität, die im Kontrast zu anderen entsteht und Übereinstimmung sichtbar, die ebenfalls erst im Vergleich mit dem Anderen benannt werden kann. Diese beiden Seiten der Diversität werden in der Diversity-Diskussion ebenfalls thematisiert und finden sich zudem als ein zentrales Moment im eingesetzten Erhebungsinstrument des Repertory Grid, bei dem die Konstrukte aus dem Vergleich der Elemente hinsichtlich Abweichungen und Übereinstimmungen gebildet werden.

Die Verknüpfung des Bildungs-Managements oder Educational-Leadership-Ansatzes mit dem Thema der Gleichstellung und Diversity wird in den letzten Jahren verstärkt diskutiert (vgl. u. a. Tillmann & Scheurich 2013). Eine Besonderheit von Diversity und Diversity Management mit Blick auf die Hochschulbildung besteht im Prozess der Bildung, der sich vom Produktions- und Dienstleistungsprozess unterscheidet und sich auch in Bezug auf den Kunden- und Produktbegriff abgrenzt. Studierende sind nicht im klassischen Sinne Kunden, da sie den Lehr-Lernprozess in der Interaktion mit den Lehrenden aktiv mitgestalten. Das „Produkt“ Bildung entsteht erst durch den Lehr-Lernprozess, in der Interaktion. Vor diesem Hintergrund kommt der Wahrnehmung der Studierendenvielfalt durch die am Lehr-Lernprozess beteiligten Personen eine besondere Bedeutung zu. Unterschiedlichkeit und Verschiedenheit sind zugleich Motor und Herausforderung für den Bildungsprozess. So entsteht der Bildungsprozess im Aushalten von Anpassung und Widerstand (Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen 1960), was ohne Unterschiedlichkeit nicht nötig und möglich wäre. Dieser Interaktionsprozess wird im Folgenden noch zu betrachten sein.

„Im Feld der Polarität von Anpassung und Widerstand vollzieht sich der Prozess der Bildung; in der Fähigkeit, zu bestimmen, wo Anpassung und wo Widerstand geboten ist, bewährt sich die Freiheit des Menschen in dieser Welt.“ (Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen 1960, S. 10)

Andererseits werden gesellschaftliche Veränderungen, die einen Einfluss auf die Vielfalt der im Bildungsprozess agierenden Personen haben, als Herausforderung für den Lehr-Lernprozess begriffen und beschrieben.

„Drei Herausforderungen der neuen Zeit haben interkulturelles Lernen auf die pädagogische Tagesordnung gesetzt: die migrationsbedingte Multikulturalität unserer Gesellschaft, der Globalisierungsprozess und die europäische Vereinigung.“ (Auernheimer 2001, S. 133)

Damit einher geht die Entwicklung und Umsetzung von Konzepten und Strategien zum Umgang mit dieser Vielfalt der Lernenden.

„Dazu ist es nötig, den Teilnehmenden ein Lernarrangement zur Verfügung zu stellen, das es ihnen ermöglicht, ihre persönlichen Lernstrategien, -geschwindigkeiten, -wege und -ziele mit zu bestimmen und in die Gruppe einzubringen.“ (Grill 2005, S. 54)

Nicht immer geschieht dies unter der Überschrift des Diversity Managements, vielmehr finden sich - wie bereits oben erwähnt - unabhängig davon im pädagogischen Bereich wie in den Bildungswissenschaften verschiedene Ansätze zum Umgang mit der Diversität bzw. spezifischen Merkmalen der Lernenden. Diese lassen sich den verschiedenen oben beschriebenen Strategien des Diversity Managements entsprechend zuordnen. Der Lern- und Effektivitätsperspektive lässt sich der Ansatz der Inklusiven Bildung zuordnen.

Das Lernenden- bzw. Studierendenbild der Inklusiven Bildung ist von der Vorstellung geprägt, dass es „normal ist, verschieden zu sein“ und dass die Lernenden selbstverantwortlich den Bildungsprozess sowohl hinsichtlich der Ziele als auch bezogen auf die Inhalte, mitgestalten. Lernen wird als soziale Tätigkeit verstanden, deren nachhaltige Wirkung davon abhängt, dass die unterschiedlichen Lebenskontexte und -umstände der Lernenden darin Beachtung finden. Das Mit-und-voneinander-Lernen bildet das Herzstück dieses kontinuierlichen Bildungsprozess. Die Lehrenden nehmen in diesem Prozess eine beratende und begleitende Funktion ein, aus der heraus sie die Bedingungen und Atmosphäre für einen respektvollen Umgang schaffen. Sie stellen ein Angebot an Methoden zur Verfügung, fördern die Selbständigkeit der Lernenden und reflektieren gemeinsam den Lernprozess. Das Studienangebot sollte in das Leitbild und Profil der jeweiligen Hochschule eingebettet sein (vgl. u. a. Ainscow & Miles 2008, Basit et al. 2012).

Bezüglich der methodischen und didaktischen Gestaltung der Studienangebote stellen sich mit dem Blick auf die Inklusion heterogener Lernender folgende Anforderungen, die sich in dieser oder ähnlicher Form auch in einer gendergerechten Pädagogik sowie im Kontext der Diskussion um den „shift from teaching to learning“ finden lassen. Das Lernarrangement sollte demnach

- selbstgesteuertes Lernen fördern
- stärkenorientiertes Arbeiten ermöglichen
- die Vielfalt der Gruppe nutzen (unterschiedliche Erfahrungen, Sichtweisen, Strategien einbinden)
- Erfolgserlebnisse schaffen (Visualisieren)
- inhaltlich und methodisch eine Vielfalt von Lernwegen öffnen (vgl. u. a. Hassel & Matheis 2013, Spelsberg 2013b, Wildt 2013).

Zu ganz ähnlichen Ergebnissen hinsichtlich der Förderungsmöglichkeit und dem Schließen von Wissens- bzw. Erfahrungslücken kommen Anger und Konegen-Grenier in ihrer Befragung von Bachelorabsolvent/inn/en in Universitäten 2008. Sie stellen fest, dass bei ihnen die Fähigkeit, bestehendes Wissen auf neue Probleme zu übertragen, in geringerem Maße vorhanden ist als bei parallel dazu befragten Absolvent/inn/en von Diplomstudiengängen. Sie belegen jedoch auch, dass diese Lücke durch Studienangebote, die aktives und praxisorientiertes Lernen befördern, geschlossen werden kann.

Im Folgenden werden zunächst Strategien und Modelle zum Diversity im Hochschulkontext allgemein dargestellt. Daran anknüpfend werden Argumente und Befunde zur Berücksichtigung von Studierendenvielfalt aufgeführt. Anschließend richtet sich der Blick konkret auf Strategien und Modelle zur Studierendenvielfalt sowie auf den Lehr-Lernprozess.

2.2. DIVERSITY (MANAGEMENT) IM HOCHSCHULKONTEXT

2.2.1. Diversity-Strategien mit Blick auf die verschiedenen Ebenen der Hochschule

„Wie bei der Einführung eines jeden neuen Managementkonzeptes muss man auch beim Wissensmanagement darauf achten, ob die kulturellen Prägungen des Systems zu einem solchen Konzept passen.“ (Gödert & Linde 2005, S. 10)

Wie eingangs bereits in Zusammenhang mit der Bedeutung der Studierendenvielfalt für die Hochschulen aufgezeigt, bewegt sich das Diversity-Management im Hochschulkontext in dem Spannungsfeld, einerseits alle Ressourcen zu nutzen, um konkurrenzfähig am Markt zu bleiben, und andererseits im Sinne von Gleichstellung und Antidiskriminierung allen Zielgruppen Bildung zugänglich zu machen. Entscheidend ist jedoch, diese beiden Sichtweisen von Diversity Management als ergänzend im Sinne von „sowohl als auch“ zu verstehen wie es auch Wagner und Sepehri (1999, S. 19, vgl. auch Sepehri 2002, S. 149f) betonen. Die Zielsetzung von Diversity Management umfasst demnach in gleicher Weise das ökonomische Bestreben wie die Integration, das Respektieren und Motivieren der diversen Organisationsmitglieder.

„At one extreme, diversity can be seen as a means of overcoming injustice - righting wrongs - and at the other as a means of enhancing individual and group contribution to the organization's goals.“ (Clutterbuck 2002, S. 55)

Bruchhagen und Koall betonen jedoch die darin liegende Ambivalenz wie auch die Notwendigkeit für das Managing Diversity (MD) und formulieren es als „eine zukunfts offene Frage, inwieweit das Konzept MD ökonomische Dynamiken zur Verwirklichung sozialer und politischer Ziele nutzen kann“ (Bruchhagen & Koall 2008, S. 933). Bei differenzierterer Betrachtung der Entwicklungs-Stränge von Diversity-Strategien lassen sich in Anlehnung an Thomas und Ely (1996) vier Perspektiven unterscheiden, die aktuell auch teilweise parallel in unterschiedlichen Bereichen und Kulturen bestehen (siehe Abbildung 4, S. 20).

Als erste Perspektive mit Blick auf die Unterschiedlichkeit kann das „Ausblenden“ oder die Leugnung von Diversität im jeweils betrachteten System beschrieben werden. Eine damit verbundene Strategie will den Status quo der bestehen Monokultur erhalten und strebt ein homogenes Ideal an. Im Kontext von Hochschulbildung stünde hier die Argumentation für den Erhalt einer „homogenen akademischen Elite“. Dies kann beispielsweise über entsprechende Zugangsvoraussetzungen bzw. -filter geregelt werden, wie sie z. Z. im deutschen Hochschulsystem noch im hohen Maße wirksam sind.

„Unter den Voraussetzungen begrenzter Ordnungen macht sich das Fremde bemerkbar in Form eines Außer-Ordentlichen, das auf verschiedene Weise an den Rändern und in den Lücken der diversen Ordnungen auftaucht.“ (Waldenfels 1998, S. 36)

Als ein erster Zugang zum wertschätzenden Umgang mit Vielfalt wird die Perspektive der „Fairness und Diskriminierung“ verstanden. Sie geht jedoch insofern von einer positiven Diskriminierung aus, als dass die entsprechenden Strategien eine Assimilation benachteiligter Einzelpersonen und Gruppen anstreben und damit kompensatorische Maßnahmen einsetzen. Im Hochschulkontext sind hier v. a. weibliche Studierende sowie Studierende mit Migrationshintergrund und Bildungsaufsteigerinnen und -aufsteiger zu nennen. Für diese Gruppen wurden im Zuge von Frauenförderprogrammen, Gendermainstreaming wie Programmen zur Förderung der Bildungsgerechtigkeit gruppenspezifische Brückenkurse, Förderprogramme oder Mentoring-Ansätze konzipiert und realisiert.

Auswahlverfahren sollen nach verbreiteter Auffassung den Hochschulzugang differenzieren und stehen dabei in einem Spannungsfeld zwischen Inklusion und Exzellenz. Zugleich sollen Auswahlverfahren die Passfähigkeit zwischen Studienbewerbern und Hochschulen erhöhen. Abgewiesenen Bewerbern und Bewerberinnen müssen kompensatorische Angebote gemacht werden (Pasternack et al. 2005, S. 184 & Kerres et al. 2012).

Einen ökonomischen Aspekt nimmt die Perspektive des Marktzugangs hinzu. Ihr Argument für die Beschäftigung und den Umgang mit Vielfalt beruht auf der Marktnotwendigkeit. Mit Blick auf den Hochschulkontext machen der gesellschaftliche und demografische Wandel wie der drohende Fachkräftemangel und die Anforderungen des Arbeitsmarktes eine Öffnung der Hochschule für die unterschiedlichen Personengruppen „überlebensnotwendig“. Zudem ermöglicht die Öffnung und Differenzierung auch die Chance, diese Unterschiede ökonomisch als Vorteil zu nutzen. In diesem Zusammenhang eingesetzte Maßnahmen können sowohl kompensatorischen als auch expansiven Charakter im Sinne einer widening participation haben (vgl. u. a. Basit et al. 2012, Hockings et al. 2010). Diese Nutzung des Vorteils gelingt durch eine „Verkehrung der Sichtweise von Anderssein: Nicht ‚obwohl Du so bist‘, sondern ‚weil Du so bist sollst Du dazu gehören‘ ...“ (Pauser 2007, S. 57). Durch das Ziel der Marktdurchdringung erfährt die Unterschiedlichkeit eine Neubewertung.

Mit dem Herausstellen der Unterschiede, wie sie in den bisher beschriebenen Perspektiven und Strategien erfolgt, liegt immer auch die Gefahr der Ausgrenzung, wie Breinbauer bezugnehmend auf Wenning herausstellt.

„Demnach führt die Hervorhebung bzw. Untersuchung bestimmter Gruppen zu einem othering der damit gekennzeichneten Personen oder Gruppen (vgl. Wenning 2001, S. 290) und auf der Ebene der Disziplinen trage die Subdisziplinbildung zu einer wissenschaftlich gestützten Ausgrenzung bei (ebenda).“ (Breinbauer 2008, S. 70)

Das pluralistische bzw. multikulturelle Verständnis, dem die Lern- und Effektivitätsperspektive zu Grunde liegt, geht über die Unterschiede hinaus. Sie bezieht pro-aktiv sowohl die wichtigsten Unterschiede als auch Gemeinsamkeiten ein. Im Sinne dieser Perspektive ist es Aufgabe des Diversity Managements, ganzheitliches organisationales Lernen zu ermöglichen. In Bezug auf die Hochschulbildung würde dies bedeuten, Strukturen zu schaffen, die es allen am Lehr-Lernprozess beteiligten Personen ermöglichen, sich mit ihren individuellen Hintergründen in den Prozess einzubringen und diesen durch Übereinstimmungen und Unterschiede zu bereichern.

Das Verständnis von Diversität geht bei dieser Perspektive über die Betrachtung sozio-demografischer Merkmale hinaus. Maßnahmen in diesem Kontext sind durch einen expansiven, vielfaltsförderlichen Charakter gekennzeichnet, der den Mehrwert von Vielfalt beispielsweise durch expressive Ausdrucksformen ermöglichen will. Pauser bescheinigt diesem Diversity-Ansatz nicht nur ein hohes Anspruchsniveau hinsichtlich der Realisierung, sondern auch ein Konfliktpotenzial, das damit einhergehe, dass nicht nur traditionelle Machtpositionen in Frage gestellt würden, sondern der Aufbau von Hegemonie zur zentralen Lernaufgabe der Organisation werde (Pauser 2009, S. 17).

Brügelmann (2001) schlussfolgert entsprechend, dass mit einem Verständnis von "Normalität", das jedem Mensch seine Einzigartigkeit zubilligt, automatisch ein Anderssein als normal gilt und Heterogenität entsprechend schlicht "Unterschiedlichkeit" meint, Integration "Gemeinsamkeit" und Differenzierung Raum für die "Individualität" aller eröffnet (Brügelmann 2001, S. 4). Dies impliziert ihm zufolge dann auch die Verschiedenheit der Geschlechter, die Verschiedenheit der Kulturen, die Unterschiedlichkeit der Fähigkeiten und Erfahrungen als Teil der Normalität (Brügelmann 2001, S. 7). Im Kontrast dazu steht die folgende Definition des Fremden von Waldenfels, die häufig als ausgrenzend interpretiert wird und als Beispiel für das „herkömmliche“ Verständnis des Fremden dienen soll:

„Fremdes geht dagegen hervor aus einer gleichzeitigen Ein- und Ausgrenzung. Das Fremde befindet sich anderswo; es ist ähnlich wie Schlafen vom Wachen, Gesundheit von der Krankheit, Alter von der Jugend durch eine Schwelle vom jeweils Eigenen getrennt. Dabei steht keiner von uns jemals auf beiden Seiten der Schwelle zugleich.“ (Waldenfels 1998, S. 37)

Auch die Ergebnisse der Studien von Leach (2011) und Gordon et al. (2010) lassen sich in dieser Matrix einordnen. Im Rahmen der Studie von Leach wurden 137 Lehrpersonen in Neuseeland zum Umgang mit der Vielfalt der Lernenden befragt. Leach ordnet das Lehrverhalten auf einem Kontinuum an, das von der auf das Individuum gerichteten Aufmerksamkeit, über die Orientierung an Gruppierungen bis hin zu „I treat all students as equal“ reicht. Nach der Betrachtung der Vor- und Nachteile der drei gefundenen Perspektiven (Leach 2011, S. 258ff), von denen die Gruppenorientierung am häufigsten gezeigt wird, empfiehlt sie, die Vorteile aller vier Perspektiven zusammenzuführen.

Ein solch umfassendes Verständnis mit Blick auf die Heterogenität der Studierenden wird auch im Modell von Gordon et al. aufgegriffen, das den Lehrkontext in Form einer Matrix darstellt (Gordon et al. 2010, S. 967). Im Rahmen der internationalen Studie wird der Umgang von Hochschullehrenden mit der Vielfalt Studierender betrachtet. Hierbei werden die Perspektiven der Homogenisierung, der Gruppen oder des Individuums sowie die umfassende Sicht eingenommen. Diese werden mit pädagogischen Interventionen sowie der bewussten Nutzung der Studierendenvielfalt in Verbindung gesetzt. Als Interventionen werden das Ignorieren und die Kompensation in den Blick genommen. Winteler (2006) merkt an, dass Verunsicherungen und Enttäuschungen im Lehr-Lernprozess entstehen, wenn beispielsweise eine konstruktivistische Konzeption seitens der Hochschullehrenden auf eine konservativ-lehrendenzentrierte Lernerwartung der Studierenden stößt. Dies führt seiner Einschätzung nach zudem zu

Fehlbewertungen bei Leistungsnachweisen und Lehrevaluationen durch die Lernenden (Winteler 2006, S. 345). Entsprechend werden in Kapitel 2.4.1 (S. 33) der Lehr-Lernprozess und konkret Lehrkonzepte, -strategien und der Umgang der Hochschullehrenden mit der Unterschiedlichkeit der Lernenden betrachtet.

DIVERSITY-PERSPEKTIVEN	(PROBLEM) FOKUS	ERSCHEINUNGS-FORM VON DIVERSITY	VERSTÄNDNIS	ANGESTREBTES ZIEL	STRATEGIE
RESISTENZ	DIVERSITY IST KEIN THEMA ODER WIRD ALS GEFAHR GESEHEN	KEINE: „HOMOGENES IDEAL“	MONOKULTUR/ HOMOGENITÄT ERHALTEN	STATUS QUO VERTEIDIGEN	REAKTIV
FAIRNESS & DISKRIMINIERUNG	DURCH UNTERSCHIEDE ENTSTEHEN PROBLEME	KLASSISCHE UNTERSCHIEDE: „BENACHTEILIGTE GRUPPEN“	ASSIMILATION DER INDIVIDUEN / GRUPPEN	GLEICHBE-HANDLUNG BE-NACHTEILIGTER GRUPPEN	DEFENSIV
MARKTZUGANG	UNTERSCHIEDE ALS VORTEIL	ALLE UNTERSCHIEDE: „ALLE SIND UNTERSCHIEDLICH“	DIFFERENZIEREN	ZUGANG ZU KUNDEN UND MARKT	AKKOMODATIV
LERNEN & EFFEKTIVITÄT	UNTERSCHIEDE UND GEMEINSAMKEITEN ALS VORTEIL	WICHTIGE UNTERSCHIEDE UND GEMEINSAMKEITEN	MULTIKULTUR, PLURALISMUS	LANGFRISTIGES LERNEN AUF INDIVIDUELLER & ORGANISATIONALER EBENE	PRO-AKTIV

ABBILDUNG 4: PERSPEKTIVEN & STRATEGIEN VON DIVERSITY-MANAGEMENT (IN ANLEHNUNG AN KIMMELMANN 2010, S. 66, PAUSER 2009, S. 18, HANSEN 2002, S. 30F, SEPEHRI 2002, S. 103, DASS & PARKER 1999, S. 70 UND THOMAS & ELY 1996)

2.2.2. Modell der Dimensionen von Diversity

„Nicht erst der ‚Weg und Ziel‘ der ‚Bearbeitung‘ von Diversity sind eine Herausforderung an diese Konstruktion einer ‚Diversity-Pädagogik‘, wenn denn eine solche angestrebt wird, sondern schon die Vielfalt der Unterschiede.“ (Breinbauer 2008, S. 69)

Die Anforderung an ein Modell, das Diversität in Hochschulen bzw. im Lehr-Lernprozess abbildet und Ansatzpunkte zur Forschung und Gestaltung bietet, besteht in der Verbindung der beiden dahinterstehenden Kulturen/Philosophien oder Traditionen, zum einen die der Diversity-Forschung und Theorie und zum anderen die der Ansätze und Modelle zur Hochschulbildung bzw. konkret zum Lehr-Lernprozess. Die Diversity-Modelle versuchen dabei aus ökonomischer oder gesellschaftsverantwortlicher Perspektive die unterschiedlichen Diversity-Dimensionen und Ebenen abzubilden und in Zusammenhang zu setzen. Modelle zum Lehr-Lernprozess greifen die vielfältigen Einflussvariablen der am Prozess beteiligten Personen (Lehrende und Lernende) sowie den Kontext der Bildungsinstitution auf.

Loden und Rosener (1991), Gardenswartz und Rowe (2002) wie auch de Ridder und Jorzik (2012) stehen für das Modell der Diversity-Dimensionen sowie deren Weiterentwicklung für unterschiedliche Kontexte. Im dem auch Diversity-Rad genannten Modell, werden systematisch vier Ebenen zur Unterteilung der individuellen Verschiedenheit berücksichtigt (siehe Abbildung 5). Es zählt zu den am häufigsten zitierten, modifizierten und verwendeten Modellen im Kontext von Diversity und Diversity Management. Den innersten Kern bildet die Persönlichkeit mit ihren

individuellen Werten und Wünschen. Diese wird umschlossen von den inneren größtenteils demografischen Dimensionen, die kaum änderbar sind: Alter, Geschlecht, sexuelle Orientierung, geistige und körperliche Fähigkeiten, nationale und soziale Herkunft. Die nächste Ebene bilden die äußeren Dimensionen: Wohnort, Einkommen, Gewohnheiten, Freizeitverhalten, Religion/ Weltanschauung, Ausbildung, Berufserfahrung, Auftreten, Elternschaft und Familienstand. Umhüllt werden die äußeren Dimensionen von den organisationalen: Funktion, Arbeitsinhalt, Fakultät, Dauer/Umfang von Beschäftigung/Studium, Standort, Forschungsinhalt, Art des Arbeitsverhältnisses.

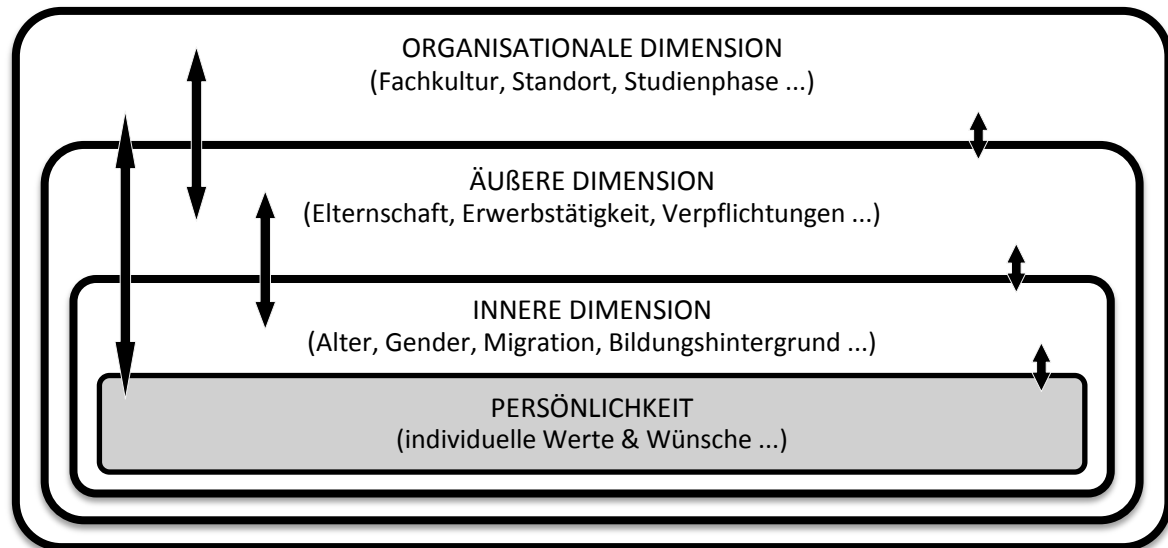


ABBILDUNG 5: DIVERSITY DIMENSIONEN (EIGENE MODIFIZIERTE DARSTELLUNG DER EBENEN / DIMENSIONEN NACH LODEN & ROSENER 1991, GARDENSWARTZ & ROWE 1998, 2002 SOWIE DE RIDDER & JORZIK 2012)

Im Hochschulkontext mit Blick auf die Studierendenvielfalt werden zumeist die Dimensionen Alter, Geschlecht, soziale und nationale Herkunft (innere Ebene), Elternschaft und Berufstätigkeit (äußere Ebene) sowie Fachkulturen und Hochschulstandorte auf der organisationalen Ebene betrachtet. Was die benannten inneren und äußeren Dimensionen verbindet ist - so die häufige Annahme - der Bedarf nach räumlicher, zeitlicher, inhaltlicher und methodischer Flexibilität der Studienorganisation bzw. nach individueller Gestaltungsmöglichkeit des Studiums. Das Modell soll veranschaulichen, dass Heterogenität normal ist und dass je nach Ebene andere Merkmale in den Vordergrund treten. Brügelmann nennt als Beispiel, dass sogar in Zweierkonstellationen wie Freundschaft oder Ehe vermeintliche Kleinigkeiten in der Wahrnehmung der beiden Beteiligten zu schicksalhaften Differenzen werden können (Brügelmann 2001, S. 9). Was im ursprünglichen Modell nicht explizit dargestellt wird, sind die Interdependenzen zwischen den verschiedenen Ebenen, die in der Abbildung hier durch ebenenübergreifende Pfeile dargestellt werden.

“Diversity encompasses all of the ways that human beings are both similar and different. It involves variations in factors we control as well as those over which we have no choice. The factors give us areas of commonality through which we can connect with others and aspects of difference from which we can learn.” (Gardenswartz & Rowe 1998)

Gardenwartz und Rowe betonen, dass in der Diversität im Hinblick auf Übereinstimmungen Anknüpfungsmöglichkeiten stecken und zugleich in den Unterschieden Lern-Chancen liegen. Ihr

Modell kann hierauf bezogen zwar eine Orientierung im Hinblick auf die im jeweils betrachteten System relevanten Merkmale bieten, jedoch vermag es nicht - und hat auch nicht den Anspruch -, die Vernetzungen und Interdependenzen - wie sie in der Intersektionalitätsforschung fokussiert werden - abzubilden. Vielmehr werden mit einzelnen Merkmalen der verschiedenen Ebenen oftmals Verhaltensweisen oder Eigenschaften verbunden. Der damit verbundenen Gefahr der Stereotypisierung setzt Leicht-Scholten (2011, 2012) ein Diversity-Verständnis entgegen, das Unterschiede und Gemeinsamkeiten umfasst.

Eine noch weitergehende Schematisierung nimmt Matuko (2009) mit seinem Zwei-Perspektiven-Modell vor, mit dem er das Ziel verfolgt, die Komplexität von Diversity auf die wesentlichen Merkmale zu reduzieren. Diese extrahierte Liste der Diversity-Hauptmerkmale betrachtet er zum einen aus vertikaler Perspektive, als Blicke auf die Einzelpersonen, Gruppen und Minderheiten, deren „Schutz“ teils gesetzlich verankert ist. Mit einem zeitlich weiteren Horizont betrachtet er diese Liste der Merkmale zum anderen übergreifend, als Vision von „Bildung für alle“, die durch Marketing und Maßnahmen des Diversity-Managements zu verfolgen ist. Es stellt sich die Frage, ob die von ihm als „inklusionsfähig“ benannten Hauptmerkmale eher dazu einladen, Personen zu stigmatisieren und zu Labeln, die ja eigentlich in ihrer Vielfalt anerkannt und wertgeschätzt werden sollen.

„Es gibt weder ‚die Interessen‘, noch ‚die spezifischen Potenziale‘ aller Frauen, Behinderten (...) Vielmehr gibt es Gemeinsamkeiten und Unterschiede innerhalb der nach solchen Kategorien gebildeten Gruppen.“ (Leicht-Scholten 2012, S. 9)

Ein ähnliches umfassendes Bild von Diversity, das „Normales“ wie auch „Anderes“ einschließt, zeichnet Thomas (2001). Dieses Verständnis von Diversität wirkt sich sowohl im Hinblick auf die Erhebung bzw. empirische Betrachtung von Vielfalt als auch bezogen auf die Strategien und entsprechende Maßnahmen im Umgang aus.

„Sobald wir aber beginnen Diversity als kollektive Zusammensetzung zu akzeptieren, die sich sowohl aus den ‚Normalen‘ als auch den ‚Anderen‘ zusammensetzt, wird offenkundig, dass sich Diversity nicht auf Rasse oder Geschlecht oder sonstige Gegensatzpaare beschränkt, sondern, dass es eine komplexe, sich ständig erneuernde Mischung von Eigenschaften, Verhaltensweisen und Talenten darstellt.“ (Thomas 2001, S. 27)

Eine weitere Kategorisierung von Diversität vollziehen beispielsweise Heitzmann und Klein in ihrer Darstellung der Zugangsbarrieren und Exklusionsmechanismen an deutschen Hochschulen. Darin betonen sie, dass sie Diversität explizit nicht als individuelle Merkmale und Eigenschaften verstehen, sondern vielmehr im Sinne eines praktischen Bewertungsprozesses als „soziale Kategorien“ (2012, S. 15). Dabei entsteht die Diversität durch einen sozialen Prozess, der die Norm vom ‚Anderen‘ unterscheidet und damit (soziale) Ungleichheit konstruiert. Eine in dieser Weise gewählte Definition lässt sich an die bisherigen Darstellungen zur Rolle der Diversitätskonstruktion der Hochschullehrenden im Lehr-Lernprozess anschließen.

„Das Ergebnis von Kategorisierung - also Macht- und Ungleichheitsverhältnisse - erscheint als selbstverständlich gegeben, auch weil die sozialen Prozesse, die erst zur Herstellung dieser Verhältnisse führen, nicht als solche erkannt werden bzw. bekannt sind.“ (Heitzmann & Klein 2012, S. 16)

Auch Arens et al. (2013) verweisen auf den Konstruktionscharakter der durch gesellschaftliche Bewertungen erzeugten „Differenzordnung“.

„Auch im anerkennenden Bezug, so die Kritik, werden also die gesellschaftlichen Differenzordnungen und die damit verbundenen vielschichtigen Prozesse der Erzeugung von (Nicht-)Zugehörigkeit; von inkludierendem vs. exkludierendem Einbezug in gesellschaftliche Zusammenhänge re-/produziert.“ (Arens et al. 2013, S. 15)

Das in diesem Absatz beschriebene Modell zu den Dimensionen von Diversität verbleibt auf einer Erklärungsebene, die nur bedingt auf die in dieser Arbeit fokussierte Fragestellung anwendbar ist. Insbesondere erfordert der spezifische und differenzierte Blick auf die Unterschiedlichkeit der Studierenden eine Verknüpfung mit der Perspektive auf den Lehr-Lernprozess. Im Folgenden werden entsprechend ausgewählte Befunde und Studien zur Studierendenvielfalt in ihrer Bedeutung für die Hochschulbildung bzw. den Lehr-Lernprozess (siehe 2.3.2 unten) dargestellt sowie daran anschließend Ansätze und Theorien zum Lehr-Lernprozess, zu den Lernkonzepten und -strategien noch konkreter in Beziehung zur Vielfalt der Studierenden gesetzt (siehe 2.4.1 unten).

2.3. DISKUSSION ZUR STUDIERENDENVIELFALT IM LEHR-LERNPROZESS

2.3.1. Argumentationsstränge zur Berücksichtigung von Studierendenvielfalt

Die Notwendigkeit, die Vielfalt der Menschen zu nutzen, um die Zukunftsfähigkeit, die Wettbewerbsfähigkeit und die Qualität von Forschung und Lehre an deutschen Hochschulen sicherzustellen sowie den Nachschub an Fach- und Führungskräften für den Arbeitsmarkt zu garantieren, ist einer der zentralen Argumentationsstränge und Perspektiven in Zusammenhang mit der Diskussion um Diversity Management im Hochschulkontext. Dieser ökonomischen Argumentation steht als zweiter entscheidender Zugang zum Diversity Management der Bildungsauftrag der Hochschulen gegenüber, der mit der gesellschaftlichen Verantwortung und dem Recht auf Bildung für alle verbunden ist.

„Die Zukunftsfähigkeit der europäischen Hochschulen wird in den kommenden Jahren verstärkt durch zwei zentrale Fragestellungen bestimmt. Zum einen verschärft der demografische Wandel den Fach- und Führungskräftemangel insbesondere an Hochschulen, womit die Rekrutierung des wissenschaftlichen Personals ein wichtiger Qualitätsfaktor für den Standort Hochschule sein wird. Zum andern wird die Wettbewerbsfähigkeit der europäischen Hochschulen im internationalen Vergleich von der Qualitätssicherung in der Lehre, der Förderung der Innovationsfähigkeit in der Forschung und der Internationalisierung der Hochschulen in Forschung und Lehre abhängen. Zielsetzungen, die nur dann zu erreichen sind, wenn es gelingt, vielfältige Menschen für Ideen und Projekte zu begeistern und zu mobilisieren.“ (Buß 2010, S. 146)

Auf einer allgemeineren Ebene verortet Becker den Gegenstandsbereich von Diversity „zwischen den Polen der Gleichstellungspolitik einerseits und einer proaktiven Wettbewerbsorientierung andererseits“ (Becker 2006, S. 7). Und auch Heimbach-Steins verweist auf das Recht aller Menschen auf Bildung.

„Aber ohne erhebliche Anstrengungen für die Verwirklichung des Menschenrechts auf Bildung kann es nicht gelingen, mehr Gerechtigkeit zwischen Globalisierungsverlierern und Globalisierungsgewinnern, zwischen Nord und Süd, zwischen Entwicklungs- und Industriegesellschaften und auch zwischen den Benachteiligten und den Bevorteilten innerhalb einzelner Gesellschaften zu schaffen.“ (Heimbach-Steins 2009, S. 23)

Beide Argumentationsstränge können und sollten - so die Sicht dieser Arbeit - mit Blick auf die Chance von Diversity für die Hochschulbildung miteinander verknüpft werden und müssen einander nicht ausschließen. Wenngleich dies die Einbettung in eine klare Strategie der jeweiligen Hochschule oder des Bereichs mit eindeutigen Prioritäten erfordert, da im Aufeinandertreffen der dahinterstehenden Philosophien ein Spannungsfeld liegt, wie die Ausführungen im vorangegangenen Kapitel zeigen. Zudem sind die Auseinandersetzung mit dem Fremden, das Infragestellen wie der Umgang mit den unterschiedlichen Voraussetzungen der Lernenden dem Forschungs- und Lehr-Lernprozess an Hochschulen immanent (vgl. 2.1 oben). Auch dies gilt es entsprechend bei der Konzeption und Umsetzung von Diversity Management im Hochschulkontext zu berücksichtigen.

Ein entscheidendes Argument in Zusammenhang mit der Beschäftigung mit Diversity im Hochschulkontext ist die Zunahme der Studierendenvielfalt. Die aktuelle Hochschulrealität spiegelt jedoch - mit Hinblick auf die Studierenden - die Vielfalt der deutschen Gesellschaft noch nicht wider, sondern sieht sich vielmehr noch eher mit dem „studentischen Prototyp“ konfrontiert. Buß (2010, S. 125) beschreibt ihn mit Bezug auf die 18. Sozialerhebung (Isserstedt et al. 2007) mit den folgenden Merkmalen: 25 Jahre alt, unverheiratet, kinderlos, zu 87 % aus höherer sozialer Herkunft, Inländer ohne Migrationshintergrund, Hochschulzugangsberechtigung auf dem ersten Bildungsweg, Vollzeitstudium innerhalb der Regelstudienzeit, gesund und ohne Behinderung.

Entsprechend wird ein Potenzial für höhere Abschlusszahlen im Hochschulsektor auch in der Öffnung für neue Zielgruppen gesehen:

„Wichtige Potenziale zur Steigerung der Absolventenzahlen liegen dabei in einer stärkeren Öffnung gegenüber Frauen, einer Verringerung des hohen Studienabbruchs (...) sowie der Erschließung zusätzlicher Gruppen Studieninteressierter, insbesondere mit beruflicher Qualifizierung und aus den sozialen Schichten mit bislang deutlich niedrigerer Studienbeteiligung (...).“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 135)

In gleicher Weise wie die wachsende Diversität der Studierendenschaft wird auch der Zusammenhang zwischen sozio-demografischer Studierendenvielfalt und sich ändernden Anforderungen an das Studium zwar häufig angenommen, jedoch bedarf es hierfür noch aussagekräftigerer empirischer Befunde. Vielmehr wird bereits seit Ende der 1990er, Anfang der 2000er Jahre in den USA die zweifelhafte Gleichsetzung sozio-demografischer Merkmale mit empirischen Verhaltensbeschreibungen diskutiert (vgl. Thomas 2001 nach Bruchhagen & Koall 2008, S. 932). Dennoch sind regionale, hochschulspezifische wie fachkulturelle Unterschiede im Hinblick auf die Diversität der Studierendenschaft zu betrachten. Gleiches gilt für Hypothesen bezogen auf die wachende Diversität der Anforderungen an Studium, sowie die in diesem Zusammenhang eingeforderte Notwendigkeit der Individualisierung/Flexibilisierung des

Studienangebots. Eng verknüpft mit dieser Diversität der Vielfalt sowie entsprechend zu gestaltender Studienangebote ist die Wahrnehmung der Vielfalt sowie ihres Wertes durch die Verantwortlichen auf den verschiedenen Ebenen der Hochschule (vgl. u. a. Kerres et al. 2012).

Auch der Bildungsbericht 2012 sieht in diesem Zusammenhang die entscheidende Herausforderung darin, „die Bildungsinfrastruktur weiter an die regional unterschiedliche demografische Entwicklung und das veränderte Bildungsverhalten anzupassen sowie gleichzeitig ein angemessenes Bildungsangebot zu erhalten“ (Autorengruppe Bildungsbericht 2012, S. 6). Hieraus ergeben sich weiterhin Implikationen bezüglich der Perspektiven, Konzepte und Handlungsfelder des Diversity-Managements in der Hochschulbildung.

“Current thinking about diversity in higher education suffers from two conceptual shortcomings: lack of analytical rigor in understanding exactly how diversity generates educational benefits, and a limited view of diversity as only a part of the admissions process. This paper integrates separate empirical studies exploring the impact of racial diversity on education into a single analytical model consisting of four mechanisms through which student learning is enhanced: structural diversity, curricular diversity, interaction diversity, and diffusion diversity.” (Chen 2012, S. 2)

Chen (2012) attestiert der aktuellen Diskussion zu Diversity in der Hochschulbildung zwei konzeptionelle Defizite. Zum einen fehlt ihm die analytische Stringenz zum genauen Verständnis, wie Diversity einen Nutzen für den Bildungsprozess generiert. Und zum anderen bemängelt er den eingeschränkten Blick auf Diversity, reduziert auf einen Aspekt des Hochschulzugangsprozesses (vgl. Chen 2012, S. 2). Ausgehend von dieser Bewertung, entwickelt er ein Modell, das strukturelle Vielfalt, curriculare Vielfalt, die Vielfalt der Interaktionen sowie die Verbreitung der Vielfalt als die vier zentralen Mechanismen aufgreift, durch die das Lernen der Studierenden befördert wird. Den (Wechsel-)Wirkungen zwischen diesen Mechanismen ordnet er entsprechende Modelle und empirische Studien zu.

Die Darstellung (Abbildung 6) gibt einen Überblick zu den von Chen (2012) zusammengestellten Studien und Modellen im Hinblick auf den Mehrwert von Diversity für Bildung, die an den unterschiedlichen Stellen und Ebenen im Bildungsprozess ansetzen. Mit dem Fokus dieser Arbeit auf der Bedeutung der Studierendenvielfalt in Bildungs- und Lernprozessen an Hochschulen gehen Überlegungen zur Bedeutung der Diversität der Lernenden für die Interaktion einher, die den Kern des Lern- und Bildungsprozesses darstellen. Entsprechend werden im Folgenden Studien im Hinblick auf Zusammenhänge der Studierendenvielfalt im Lehr-Lernprozess betrachtet.

„Both diversity and equality in the relationship are necessary for intellectual and moral development.” (Gurin 2004, S. 101)

Gurin wertet in ihrer Studie von 2004 zwei Daten-Sets von Längsschnittstudien aus, die den Zusammenhang zwischen Diversity-Erfahrungen von Studierenden mit deren learning outcomes sowie deren intellektueller und moralischer Entwicklung betrachten. Im Rahmen der nationalen Studie wurden an drei Messzeitpunkten über zehn Jahre hin 11.383 Studierende an 184 Colleges und Universitäten in den USA untersucht. Der zweite Datensatz wurde an der Michigan University

an vier Messzeitpunkten über vier Jahre erhoben und betrachtet 1582 Studierende. Als zusammenfassendes Ergebnis beider Studien formuliert Gurin (2004, S. 119):

“As we had predicted, the students who had the most diversity experiences in their college years showed the greatest engagement in active thinking presses, self-reported growth in subjectively assessed intellectual and academic skills.” (Gurin 2004, S. 119)

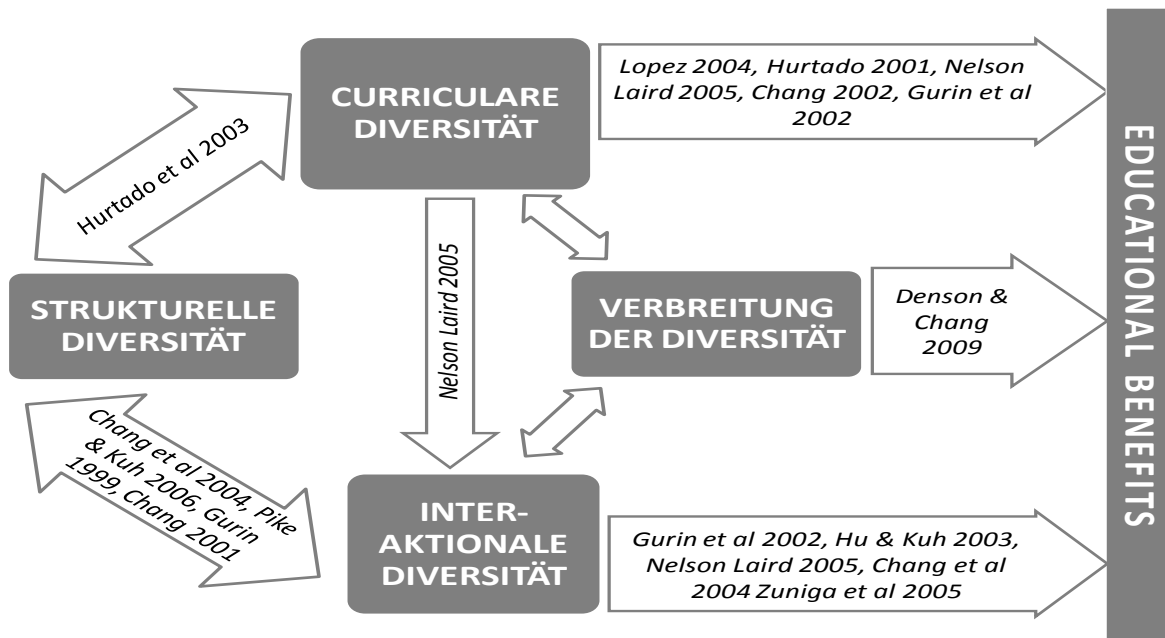


Abbildung 6: Studien / Modelle zum Mehrwert der Diversität für die Bildung (eigene Darstellung nach Chen 2012, S. 4)

Sie stützt ihre Einschätzung auf folgende Hauptergebnisse der Studien. So konnte zum einen ein konsistent positiver Zusammenhang zwischen den Learning outcomes und den Diversity-Erfahrungen der Studierenden belegt werden, der alle vier betrachteten ethnischen Gruppen (afroamerikanisch, latino, weiß, asiatisch) hinweg trägt. Der positive Zusammenhang wurde ebenfalls für alle vier Indikatoren des Learning outcomes belegt. Durch beide Studien sieht Gurin gleichermaßen diese Zusammenhänge bestätigt und entsprechend die Wirkung der Erfahrung mit Diversity erwiesen (vgl. Gurin 2004, S. 119)

“The differences that matter most for educational outcomes are those relating to individual background, experience, and viewpoint. Institutions have traditionally focused on race and ethnicity as indicators of these differences, but they are, at best, rough approximations that do not encompass the wider range of differences valuable to higher education.” (Chen 2012, S. 2)

In Hinblick auf den Zusammenhang von Diversity mit dem Bildungserfolg resümiert Chen (2012) in seiner Metastudie, dass die individuellen Hintergründe, Erfahrungen und Sichtweisen von zentraler Bedeutung sind. Die in vielen US-amerikanischen Studien fokussierten äußeren Diversity-Merkmale wie Rasse oder Ethnie seien im besten Fall ungenaue Annäherungen, die der breitgefächerten Vielfalt an möglichen Werten für die Hochschulbildung nicht gerecht werden.

Daran anschließend stellt sich bezogen auf den deutschen Hochschulkontext zudem die Frage, wie unterschiedlich die Studierenden, gemessen an den äußeren Diversity-Merkmalen und im Hinblick auf den Studienerfolg tatsächlich sind. Für den deutschen Hochschulkontext werden hier im Hinblick auf die soziale Ungleichheit vor allem die Merkmale Gender (vgl. u. a. Hannover 2011) und Bildungshintergrund (vgl. u. a. Bargel & Bargel 2010) diskutiert. In der Diskussion um die Bildungsungleichheit findet sich häufig der Bezug zur Theorie Pierre Bourdieus, wobei eine empirische Untermauerung oder Widerlegung bisher offen bleibt (vgl. Kramer 2011).

2.3.2. Befunde zur Studierendenvielfalt im Lehr-Lernprozess

Wie stellt sich nun diese Studierendenvielfalt an deutschen Hochschulen insbesondere in Bezug auf die bildungsrelevanten Merkmale und den Lehr-Lernprozess konkret dar?

In den bisherigen Untersuchungen im Kontext von Diversity und Hochschulbildung wurden v. a. die strukturellen Merkmale der Hochschule sowie die individuellen Merkmale und Interessen der Studierenden im Hinblick auf Studienerfolg und Hochschulzugang in den Blick genommen (vgl. u. a. Jenert et al. 2010, Iber & Virtbauer 2008, Klein & Heitzmann 2012, Vedder 2006). Dabei konnten bisher jedoch wenig signifikante Zusammenhänge zwischen den Diversity-Merkmalen und Studienerfolg/Lernprozessen belegt werden, die über eine Individualisierung hinausgehende Gestaltungshinweise liefern könnten.

Die Ergebnisse der 20. Sozialerhebung des Studierendenwerks (HIS/DSW) betrachtet nicht nur das Wachstum hinsichtlich der Diversität der Studierenden, sondern beleuchtet auch Zusammenhänge bestimmter Diversity-Dimensionen mit dem Bildungsprozess. Dazu zählen Alter und Geschlecht sowie soziale Herkunft und Migrationshintergrund. Zudem wollen sie die tatsächliche Entwicklung der Chancengerechtigkeit beim Zugang zur Hochschule aufzeigen (Middendorf et al. 2013, Zusammenfassung S. 3). Daher werden im Folgenden u. a. Ergebnisse der letzten Erhebung herangezogen.

Dabei ist eine in diesem Kontext relevante Änderung zu beachten. Seit der 20. Sozialerhebung ersetzt das neue statistische Konstrukt der „Bildungsherkunft“ das alte Differenzierungsmerkmal der „sozialen Herkunft“. Bei der Typisierung in vier Gruppen werden ausschließlich die Bildungsmerkmale der Eltern zugrundegelegt. Für die soziale Herkunft wurden zusätzlich Merkmale der beruflichen Stellung der Eltern herangezogen. Zur Betrachtung der Entwicklung des Merkmals über die Zeit wurde für die vorangegangenen Jahre das Konstrukt der Bildungsherkunft nachbildet.

Das zentrale Argument für die Umstellung auf das neue Differenzierungsmerkmal war der vorrangige Einfluss des elterlichen Bildungsabschlusses für die Bildungsbeteiligung der Kinder. Hinzu kamen u. a. Unklarheiten hinsichtlich der Zuschreibung der beruflichen Stellung der Eltern bei den Studierenden.

In der 20. Sozialerhebung und auch in weiteren Untersuchungen gibt es deutliche Hinweise und Belege für eine starke Selektion beim Zugang zum Deutschen Hochschulsystem, die bereits in der schulischen Bildung zu Grunde gelegt wird (vgl. u. a. Bargel & Bargel 2010, Middendorf et al. 2013).

„Weichenstellungen in Richtung Studium erfolgen der Hochschule zeitlich weit vorgelagert bereits während der Schulzeit. Im Jahr 2009 war die Wahrscheinlichkeit, die gymnasiale Oberstufe auf einer weiterführenden Schule zu besuchen, für Kinder von Akademiker(inne)n

1,8 Mal so hoch wie für Kinder von Nicht-Akademiker(inne)n (79% vs. 43%). Letztere weisen hingegen eine 2,7-fach höhere Wahrscheinlichkeit als Kinder von Akademiker(inne)n auf, zu einer beruflichen Schule zu wechseln (57% vs. 21%). Unter der Berücksichtigung beider Zugangswege in ein Hochschulstudium (berufliche Schule und gymnasiale Oberstufe) beginnen von den Kindern aus einer nicht-akademischen Herkunftsfamilie 23% ein Studium. Dieser Anteil ist bei den Kindern von Akademiker(innen) mit 77% 3,3 Mal so hoch (...)" (Middendorf et al. 2013, Zusammenfassung S. 8)

Studierende, denen im Elternhaus der Bildungshintergrund fehlt, kommen vielmehr zunehmend weniger überhaupt im Lehr-Lernprozess der Hochschulen an. Hiermit in Zusammenhang stehende Maßnahmen und Überlegungen verweisen demnach eher auf die Notwendigkeit einer Betrachtung und Anpassung der Zugänge und Übergänge zur Hochschulbildung als bereits auf den dahinter liegenden Lehr-Lernprozess. Diejenigen Studierenden, die hier ankommen, haben vielmehr gewissermaßen einen „Homogenisierungsfilter“ durchlaufen.

Die Autorengruppe des Bildungsberichts 2010 beschreibt ebenfalls einen deutlichen Zusammenhang von Diversity-Aspekten und Bildung und verweist u.a. auf die Inklusions- und Integrationsaufgabe des Bildungswesens im Sinne der Ermöglichung einer sozialen und gesellschaftlichen Teilhabe für alle. Auch hieraus wird die Wichtigkeit der Zugangsthematik deutlich. Vor dem Hintergrund des demografischen Wandels wird im Bericht jedoch auch auf die damit verbundene Chance zur Gestaltung von Bildungskonzepten lebenslangen Lernens verwiesen.

„Die in unterschiedlichen Abschnitten einer Bildungsbiographie eingeschlagenen Wege unterschieden sich insbesondere nach Geschlecht, sozialer Herkunft und Migrationsstatus. Sie führen zu Disparitäten der Bildungsbeteiligung und damit zu Unterscheidungen in den Bildungs- und Lebenschancen. (...) Der demografische Wandel wird viele Entwicklungen und Reformprozesse im Bildungswesen beschleunigen. Hierin liegen Chancen und Gestaltungsmöglichkeiten zugleich. So können Strukturen und Organisationsformen lebenslangen Lernens weiterentwickelt oder konzipiert werden, um auf künftige Herausforderungen vorbereitet zu sein.“ (Autorengruppe Bildungsbericht 2010, S. 13f)

So zeigen beispielsweise die Ergebnisse der Diversity-Befragung durch das Prorektorat für Diversity-Management an der Universität Duisburg-Essen 2009 (Stammen 2009, Müller 2012) wie auch die Studierendenbefragung des BMBF-geförderten Verbund-Projektes „STU+BE - Erfolgsfaktoren für Lifelong Learning an Hochschulen“ (Kerres et al. 2012) zwar eine Tendenz für eine standortbedingte, hochschulspezifische wie auch fachkulturell unterschiedliche Vielfalt der Studierenden, die teilweise auch mit geänderten Erwartungen und Anforderungen an den Hochschulbildungsprozess einhergehenden. Jedoch konnte hier kein signifikanter Zusammenhang zwischen den erfassten sozio-demografischen Merkmalen der Studierenden und dem Studienerfolg ausgemacht werden.

„ ... multivariaten Analysen (zeigen), dass sich die Erwartungen der Studierendenschaft mitunter stärker von anderen Kriterien wie dem Studienfach und der Zufriedenheit mit der tatsächlichen Studiensituation als von den NTS-Kriterien abhängen.“ (Wilkesmann et al. 2012, S. 79)*

„ ..., die es an die Universität geschafft haben, haben bewiesen, dass sie erfolgreich mit ihrer benachteiligten Situation umgehen konnten. Sie haben verschiedene Selektionsprozesse erfolgreich gemeistert.“ (Müller 2012, S. 55)

Alesi et al. (2014) kommen in ihrer Absolvent/innen-Studie zu Studium und Beruf in NRW in gleicher Weise zu dem Ergebnis, dass Studienbedingungen und studienstrukturelle Merkmale wie Studienfach, Studienorganisation und Abschlussart den höchsten Einfluss auf Studiendauer und Studienerfolg haben. Und auch Rodriguez-Falcon et al. (2011) belegen in ihren Ausführungen zur kulturellen Perspektive auf Unterschiede in der individuellen Verfolgung zu dem Punkt, dass eine größere Varianz zwischen Studierenden einer Kultur besteht als zwischen Studierenden verschiedener Kulturen.

“Collective cultural perception derives further complexity from students’ different personalities and differences in individual persecutions, which may vary more between students on the culture than between students from different cultures.” (Rodriguez-Falcon et al. 2011, S. 37)

Joy und Kolb stellen in ihrer Studie zu *learning style scales* von 2009 heraus, dass Kultur und die demografischen Variablen unzweifelhaft einen Einfluss auf die Lernstilskalen haben.

“(...) it is evident that culture has an impact on the learning style scales (...) On comparing the effect of culture and that of the demographic variables, the area of specialization seems to have a slightly larger effect on determining a person’s liking for abstraction or concreteness than culture does.” (Joy & Kolb 2009, S. 83)

In seiner Studie zum Lernverhalten asiatischer Studierender kann Kember (2000) belegen, dass diese nicht - wie häufig vermutet - auf Auswendiglernen festgelegt sind sondern vielmehr ihr Lernverhalten an den Erwartungen der Lehrenden und den von diesen initiierten Studien- und Prüfungsformaten ausrichten. Den Unterstützungs- und Eingewöhnungsbedarf beim Angebot neuer Lehr-Lern-Formate ist seiner Einschätzung nach keine kulturspezifische Frage, sondern eine generell menschliche (Kember 2000, S. 116 f).

Die Ergebnisse im Projekt nexus zeigen, dass die Hochschulen sehr unterschiedlich mit der gesellschaftlichen Herausforderung der Diversität umgehen. Regionale Faktoren, Hochschultypen und -profile, finanzielle Ausstattung, Zusammensetzung der Studierendenschaft und die Fächer mit ihren spezifischen Fachkulturen nehmen Einfluss auf die jeweiligen Strategien und Entwicklungspläne einer Hochschule (Zervakis & Mooraj 2014, S. 1). In ähnlicher Weise verweisen auch Kerres et al. (2012) auf diese regionsabhängige und hochschulbezogene Spezifizierung.

Wenn eine mögliche Klammer aller diversitätsbezogenen Interventionen darin besteht, an die unterschiedlichsten Voraussetzungen Studierender mit der Zielsetzung anzuknüpfen, einen Abschlusserfolg zu eröffnen, verweist dies auf Maßnahmen in Studium und Lehre, die einerseits die Studienangebote selbst betreffen, andererseits aber auch damit verbundene Informations-, Beratungs- und Betreuungsleistungen. Hierauf verweisen auch Zervakis & Mooraj (2014). Die Notwendigkeit der Ergänzung des Studienangebots durch Beratungsformate sieht Heublein (2012, S. 4) beispielsweise in der hohen Quote der Bildungsinländer/innen mit Migrationshintergrund begründet.

Rodriguez-Falcon et al. (2011) betonen, dass es nötig ist, die möglichen Perspektiven zu verstehen, bevor überhaupt eine Bewertung bezüglich des Einflusses kultureller Werte auf den Learning Outcome möglich wird. Dahinter steht die Annahme, dass Menschen andere, sie umgebende Personen, deren Erwartungen und Feedbacks, die sie aus ihrer Umgebung erhalten, als Spiegel zur Beobachtung der eigenen Welt nutzen.

“Before it is possible to attempt any assessment of the influence that cultural values may have on learning outcomes, we need to understand these multiple lenses: mirrors of self-perception that members of any population use to observe their world, people around them, their exceptions and the feedback that they receive from their environment.” (Rodriguez-Falcon et al. 2011, S. 37)

Das Konzept der Lernstile nach Joy und Kolb (2009) bezieht sich auf die individuellen Unterschiede von Lernansätzen, die auf individuellen Präferenzen beruhen, eine bestimmte Kombination dialektischer Anwendungen zu nutzen. Dabei unterscheiden sie die folgenden vier Basistypen von Lernstilen: divergierend (auseinanderdriftend), konvergierend (zusammenlaufend); assimilierend (leugnend) und anpassend. Divergierendes Lernen impliziert eine Bevorzugung konkreter Erfahrungen und reflektierende Beobachtung. Der assimilierende Lerntyp bevorzugt das Lernen über reflektierende Beobachtung und abstrakte Kontextualisierung. Konvergierende Typen bauen beim Lernen auf abstrakte Kontextualisierung in Kombination mit aktivem Experimentieren. Sich anpassende Lernende nutzen aktives Experimentieren und konzeptuelle Erfahrung für den Prozess.

“The concept of learning style refers to the individual differences in approaches to learning based on an individual’s preference for using a combination from these dialectic modes. The four basic learning style types are Diverging, Assimilating, Converging and Accommodating. Diverging learners prefer to make more use of concrete experience and reflective observation, Assimilating types prefer to learn through reflective observation and abstract conceptualization, Converging types rely on abstract conceptualization and active experimentation and Accommodating types use active experimentation and concrete experience.” (Joy & Kolb 2009, S. 71)

Joy und Kolb stellen in ihrer Studie zu diesen Lernstilen von 2009 heraus, dass das Bildungsniveau in gleicher Weise wie der kulturelle Hintergrund auf diese wirkt. Das Merkmal Gender hat - ihrer Studie nach - verglichen mit den beiden erstgenannten eine etwas geringere Wirkung auf den Lernstil. Bezogen auf die Entwicklung einer Präferenz für aktives Experimentieren oder reflektierende Beobachtung belegen sie, dass Alter und das spezielle Fachgebiet einen höheren Einfluss haben als die Kultur. Insgesamt betonen Joy und Kolb, dass Kultur wie die bildungsbezogenen Variablen im Sinne des Bildungsniveaus und der Fachrichtung den größten Einfluss auf den Lernstil besitzen. Und sie sehen die Notwendigkeit für die Bildung, darauf zu achten, dass spezifische kulturelle Umstände die Voraussetzungen für bestimmte fachspezifische Lernstile ergänzen können, während sie anderen Spezialisierungen entgegen laufen können. (vgl. Joy & Kolb 2009, S. 83)

“(...) the individuals tend to have a more abstract learning style in countries that are high in ingroup collectivism, institutional collectivism, uncertainty avoidance, future orientation and gender egalitarianism and the individuals may have a more reflective learning style in countries that are high in in-group collectivism, uncertainty avoidance and assertiveness.” (Joy & Kolb 2009, S. 84)

Zervakis und Mooraj (2014) betonen zudem, dass neben den Merkmalen wie Alter, Geschlecht, ethnische Herkunft, Religion oder Weltanschauung, Behinderung und sexuelle Identität, die im Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz beschrieben werden, auch die soziale Herkunft, die Form der Hochschulzugangsberechtigung, Vorbildung und Motivation mit Studienbezug sowie die Bevorzugung bestimmter Lernstile und -formate und auch die vielfältigen Lebensumstände von Bedeutung sind (vgl. Zervakis & Mooraj 2014, S. 2)

Schulmeister et al. (2011) fokussieren in ihrer ZEITlast-Studie nicht auf die in vielen Studien betrachteten Merkmale wie Geschlecht oder ethnische Herkunft, sondern auf die jeweils individuelle Studienmotivation sowie eigene Lernstile und -strategien im Studium. Darin werden eine große Varianz in Bezug auf Studienmotivation und Studierverhalten sichtbar sowie deutliche Anzeichen, die nahelegen, dass das individuelle Lernverhalten ggf. ein stärkerer Prädiktor für den Studienerfolg sein könnte als typischerweise untersuchte Diversity-Merkmale wie Geschlecht oder Migrationshintergrund (Schulmeister & Metzger 2011, Zervakis & Mooraj 2014).

Chen (2012) benennt den individuellen Hintergrund, die Erfahrung und Einstellungen der Studierenden als die Unterschiede mit dem höchsten Einfluss auf den Bildungs- und Lernerfolg. Und er verweist darauf, dass die Hochschulen in den Vereinigten Staaten bislang auf Rasse und Ethnie als Indikatoren von Diversity fokussieren. Damit hätten sie seiner Ansicht nach bestenfalls eine grobe Annäherung geschafft, nicht aber die tatsächliche Bandbreite der für die Hochschulbildung relevanten Unterschiede erfasst. Ein ähnliches Bild zeigt sich beim Blick auf die meisten Diversity-Ansätze und Untersuchungen im deutschen Hochschulraum, wenngleich hier länderkulturbedingt andere Diversity-Merkmale im Fokus stehen.

“Diversity, thus conceived, entails difference. The differences that matter most for educational outcomes are those relating to individual background, experience, and viewpoint. Institutions have traditionally focused on race and ethnicity as indicators of these differences, but they are, at best, rough approximations that do not encompass the wider range of differences valuable to higher education.” (Chen 2012, S. 2)

Hier werden vor allem Gender, Migrationshintergrund und Bildungsaufstieg im Sinne sozialer Gerechtigkeit betrachtet. Insbesondere bezogen auf den Bildungshintergrund treffen die Diversity-Ansätze an deutschen Hochschulen damit den von Chen geforderten neuen Blick auf Diversity. Und auch die Diskussion um die Vereinbarkeit von Studium und Beruf (vgl. u. a. Kerres et al. 2012) sowie um die Anerkennung und Berücksichtigung beruflich erworbener Kompetenzen (vgl. u. a. Minks et al. 2011, Stamm-Riemer et al. 2011, Wolff-Bendik & Schmidt 2011) deutet in diese Richtung.

Über die beschriebenen Ergebnisse hinaus fehlen bisher weitergehende Aussagen darüber, ob sich die spezifischen Merkmale einer Studierendengruppe tatsächlich studienbezogen auswirken oder ob die Wirkung nicht vielmehr in Folge äußerer Gegebenheiten oder Anforderungen auftritt (vgl. u. a. Wilkesmann et al. 2012, Schulmeister et al. 2012). Diese wären dann über die jeweils betrachtete Gruppe hinaus für eine wesentlich größere Gruppe Studierender bedeutsam. Güttner benennt beispielsweise Merkmale wie „nur in Teilzeit studieren zu können, Leistungsanforderungen zu unterschätzen, eigene Erwartungen nicht erfüllen zu können oder Motivation zum Studium aufzubringen“ (Güttner 2011, S. 29).

Was zudem bisher noch vielfach unberücksichtigt blieb, ist die Sicht der Lehrenden, die bzw. deren Wahrnehmung und Interessen - wie beschrieben - im interaktiv entstehenden Lehr-Lernprozess eine zentrale Rolle einnehmen. Es reicht nicht aus, dass Hochschulen u. a. in Leitlinien, Curricula und Prüfungsordnungen den organisationalen Rahmen setzen, in dem Vielfalt als Wert/Ressource deklariert wird. Vielmehr müssen die am Lehr-Lernprozess beteiligten Personen diese Vielfalt und ihren Wert bzw. ihre Bedeutung für den Lernprozess auch wahrnehmen sowie die Handlungsspielräume erkennen, nutzen und selbst gestalten. Die Wahrnehmung der Lehrenden und deren Konstruktion der Vielfalt nimmt dabei eine zentrale Rolle ein.

Linde und Auferkorte-Michaelis (2013) gehen davon aus, dass Hochschullehrende im Unterschied zu vielen Studierenden das Fachinteresse höher bewerten und die vermehrt berufsbezogene Studienmotivation der Lernenden nicht gleichermaßen wertschätzen. Sie leiten entsprechend die Empfehlung ab, durch die Anerkennung der unterschiedlichen Interessenlagen der Studierenden seitens der Lehrpersonen das Hochschulklima zum Positiven zu verändern (vgl. Linde & Auferkorte-Michaelis 2013, S. 13).

*„Studiensysteme sind immer auch Ergebnis einer kulturellen Entwicklung bzw. einer gesellschaftlichen Übereinkunft über Leistung und Funktion einer Wissenschaftsdisziplin.“
(Otto 2005, S. 253 nach Ricken 2011, S. 389)*

Wenngleich mit dem Wandel der Lernkultur „from teaching to learning“ (vgl. u. a. Fendler & Brauer 2013, Wildt 2013) mehr Selbstverantwortung bei den Lernenden liegt und sich die Rolle der Hochschullehrenden damit verschiebt, bleibt sie dennoch zentral für die Gestaltung des Lernprozesses. Für eine Balance zwischen selbstverantwortlicher Konstruktion und steuernder Instruktion stehen Ansätze des wissensbasierten Konstruktivismus (Resnick et al. 1998) sowie die pragmatische Perspektive von Reinmann und Mandl (2006). Sie sind Gestaltende, setzen Rahmen und fördern/fordern die Lernenden durch Impulse und Feedbacks.

Damit ist die Wahrnehmung der Studierenden für die Art und Weise, in der die Lehrenden ihre Rolle wie auch die Lernszenarien didaktisch ausgestalten, entscheidend. Zudem bieten v. a. studierendenzentrierte und soziale Lernformen das Potenzial, die unterschiedlichen Perspektiven und Erfahrungshintergründe der Lernenden für den Lernprozess zu nutzen. Im Folgenden werden daher unterschiedliche Strategien und Perspektiven im Hinblick auf den Umgang mit Unterschiedlichkeit zunächst für die verschiedenen Ebenen der Hochschule sowie anschließend bezogen auf den Lehr-Lernkontext betrachtet.

2.4. STUDIERENDENVIELFALT IM FOKUS VON DIVERSITY (MANAGEMENT)

2.4.1. Lehrkonzepte und -strategien zum Umgang mit Studierendenvielfalt

Welche Studierenden im Lehr-Lernprozess einbezogen und welche ausgeschlossen werden, wird in hohem Maße durch das individuelle Lehrhandeln, die Wahl von Methoden, Diskussionsart und Fragekultur bestimmt (vgl. u. a. Mertz 2007; Bowl 2005). So ist es aus Sicht von Mertz und Bowl für die Reflexionsfähigkeit erforderlich, den individuellen Erfahrungshintergrund der Lernenden einzubeziehen. Zudem stellen Linde und Auferkorte-Michaelis mit Bezug auf Forschungsergebnisse von Mertz (2007, S. 202) heraus, dass eine Beteiligung weiblicher Studierender durch gleichgeschlechtliche Lehrpersonen begünstigt wird, wie auch die von farbigen Studierenden durch farbige Lehrpersonen (Linde & Auferkorte-Michaelis 2013, S. 14).

Winteler (2006) betont in diesem Kontext den deutlichen Zusammenhang zwischen der individuellen Lehr-Vorstellung der einzelnen Lehrperson mit der Unterrichtsgestaltung.

„Auf welche Weise Hochschullehrende ihren Unterricht gestalten, hängt also (...) wesentlich von ihren subjektiven Theorien über Lehre bzw. von der Lehrkonzeption ab, die sie implizit oder explizit vertreten.“ (Winteler 2006, S. 338)

Es wird damit deutlich, dass die Vorstellungen, Wahrnehmungen und Konstruktionen der Lehrenden bezogen auf den Umgang mit Vielfalt im Lehr-Lernprozess der Hochschule von zentraler Bedeutung sind und sowohl bei einer empirischen, analytischen Betrachtung als auch bei der Ableitung und Umsetzung von Maßnahmen zu betrachten sind.

Zervakis und Mooraj (2014) betonen aus Perspektive der Studierenden, dass es notwendig sei, individuell auf diese einzugehen, um diversitätsgerecht lehren zu können. Dabei erscheint es aus ihrer Sicht wichtiger, auf die Unterschiedlichkeit im Lernverhalten der Studierenden einzugehen und weniger auf die Differenzkategorien in Hinblick auf die heterogene Zusammensetzung der Studierendenschaft. Es müsse darum gehen, Lernumgebungen und -situationen kompatibel für alle möglichen Lernstile und -präferenzen zu gestalten. Von einer solchermaßen verstandenen Lehre würden letztlich alle Studierenden profitieren können. Damit verbunden sehen sie den starken Einfluss einer passenden, studierendenzentrierten und kompetenzorientierten Lehr-Lernkultur (Zervakis 2013, S. 112ff und Zervakis & Mooraj 2014, S. 4).

Die hier vertretene Sicht auf die Studierendenvielfalt geht über die reine Betrachtung sozio-demografischer Unterschiede hinaus und setzt auf lernkulturgestaltende Elemente der Kompetenzorientierung und Studierendenfokussierung als Schlüssel zur Schaffung einer diversitätsgerechten Lernkultur. Mit Blick auf die Argumentation für die Entwicklung einer solchen diversitätsgerechten Lernkultur, von der alle Lernenden profitieren, betonen Linde und Auferkorte-Michalis darüber hinaus das Potenzial von „Diversität als Element des Lernprozesses“ zur Vorbereitung der Studierenden auf die heterogene Arbeitswelt (Linde & Auferkorte-Michalis 2013, S. 34 und Gordon et al. 2010, S. 972). Beides würde wiederum ein entsprechendes Verständnis bei den Lehrenden erfordern.

So arbeitet Lübeck in ihrer Dissertation heraus, dass die Gestaltung des Unterrichts durch Hochschullehrende, maßgeblich von ihrer subjektiven Lehrtheorie und -konzeption abhängt, die

diese bewusst oder implizit vertreten. Mit Bezug auf Pratt (1998) zeichnet sie in diesem Zusammenhang das Bild, dass wir in Übereinstimmung mit unserem individuellen Weltverständnis unsere Umwelt durch „die Brille unserer kognitiven Schemata“ wahrnehmen und danach handeln. Im Lehr-Lernkontext geschieht dies mit der Folge unterschiedlichen Lehrverhaltens und entsprechend auch Lernerfolgs auf Seiten der Studierenden (vgl. Lübeck 2009, S. 23). Im Hinblick auf den Zusammenhang der Lernkonzeption mit dem Lernverhalten der Studierenden verweist Lübeck u. a. auf die Studien von Kember und Gow (1994) sowie Trigwell, Prosser und Waterhouse (1999) (Lübeck 2009, S. 33).

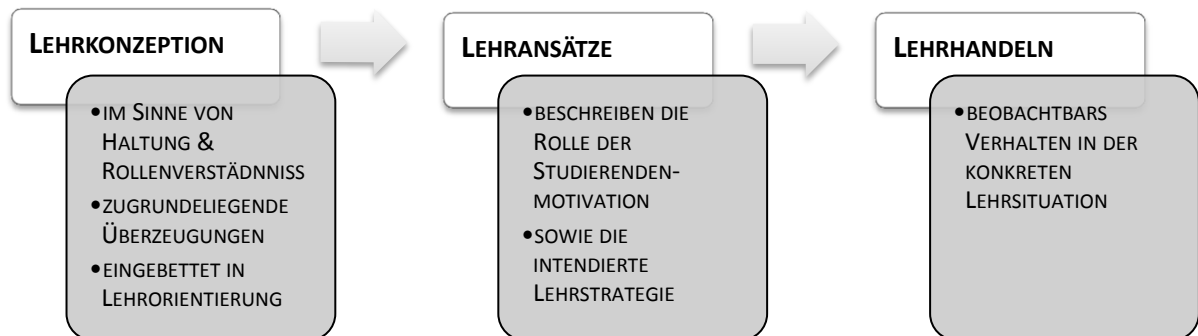


ABBILDUNG 7: KONTEXT DER LEHRANSÄTZE (IN ANLEHNUNG AN LÜBECK 2009, 2010)

Die Macht der Selbstbestimmungsmechanismen im Hochschulkontext betonen auch Gödert und Linde (2005) in ihrem Diskussionsbeitrag zum Wissensmanagement an Hochschulen an der Fachhochschule Köln. Sie stellen heraus, dass die Hochschullehrenden auf Basis des Hochschulrahmengesetzes § 43 (1) besondere Rechte haben, da sie durch Ihre Aufgabenstellung teilweise unmittelbar der Gesellschaft verpflichtet seien.

„Die Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer nehmen die ihrer Hochschule jeweils obliegenden Aufgaben in Wissenschaft und Kunst, Forschung, Lehre und Weiterbildung in ihren Fächern nach näherer Ausgestaltung ihres Dienstverhältnisses selbständig wahr.“ (HRG § 43 [1])

Gödert und Linde identifizieren Gleichberechtigung, Moderation und Motivation als wichtige Parameter in Entscheidungsprozessen im Hochschulkontext. Sie leiten im Hinblick auf ein Wissensmanagement an Hochschulen entsprechend ab, dass hier die Stärkung der Motivation der Lehrenden Berücksichtigung finden muss wie auch die Ausweitung der Methode des Wissensmanagements über den Effizienzansatz hinaus auf die Förderung von Kreativität.

Übertragen auf Diversity Management und Gestaltung von Lernkultur bedeutet das in gleicher Weise, die Hochschullehrenden in ihrer zentralen Rolle im Hinblick auf die Gestaltung einer Lernkultur der Vielfalt als Expertinnen und Experten ernst zu nehmen und durch den nötigen organisationalen Rahmen zu unterstützen. Dies geschieht z. B. durch den Einsatz des Repertory-Grid. Hierüber können individuelle Lehr-Lernkonzepte und -orientierungen in Form von Konstrukten und Konstruktsystemen sichtbar und im Hinblick auf mögliche Veränderungsbedürfnisse bewusst gemacht werden.

Nach Winteler (2006) enthalten Lehrkonzepte subjektive Überzeugungen bezüglich der Bedingungen des Lehrens sowie des Unterrichts. Und er identifiziert in den bisherigen Studien zur

subjektiven Lehr-Lernkonstruktion eine immer wiederkehrende und überschaubare Anzahl qualitativer Auffassungen zu diesem Phänomen.

LEHRKONZEPTION DIMENSION	WISSENS- VERMITTLUNG	STRUKTUR- IERUNG DES LERNSTOFFS	INTERAKTION LEHRENDER UND LERNENDER	UNTERSTÜT- ZUNG DES VERSTEHENS	KONZEPTUELLE VERÄNDERUNG
LEHRENDE	VORTRAGEN- DE/R	VORTRAGEN- DE/R	VORTRAGENDE/R & TUTOR/IN	MODERATOR/IN	BERATER/IN & ENTWICKLER/IN
LEHRHANDELN	INFORMATIONEN VERMITTELN	STRUKTURIERTE INFORMA- TIONEN VERMITTELN	INTERAKTION MIT DEN STUDIERENDEN	VORGABEN UND ANREGUNGEN ZUR UNTERSTÜTZUNG DES LERNENS GEBEN	LERNENDE BEI DER PERSÖNLICHEN UND KONZEPTIONELLEN ENTWICKLUNG BERATEN
STUDIEN- AKTIVITÄT	PASSIVE INFORMATIONEN AUFNEHMEN	INFORMA- TIONEN REZIPIEREN	AM LERNPROZESS PARTIZIPIEREN	IM GESETZTEN RAHMEN AKTIV WISSEN ERWEITERN UND VERTIEFEN	SELBSTVERANT- WORTLICH DEN EIGENEN LERN- PROZESS PLANEN UND STEUERN
INHALT	IM CURRICULUM FESTGELEGT	DURCH LEHRENDE STRUKTURIERT	DURCH LEHRENDE VORGEGEBEN	IM VORGEgebenEN RAHMEN DURCH DIE LERNENDEN KONSTRUIERT	DURCH DIE LERNENDEN KONSTRUIERT OHNE FESTGELEGTES KONZEPT
WISSEN	IM BESITZ DER LEHRPERSONEN	IM BESITZ DER LEHRPER- SONEN	IM VORGEgebenEN RAHMEN DURCH STUDIERENDE ENTWICKELT	DURCH DIE STUDIERENDEN KONSTRUIERT	GEMEINSCHAFTLICH KONSTRUIERT

ABBILDUNG 8: MATRIX ZUR STRUKTURIERUNG DER FÜNF LEHRKONZEPTIONEN NACH FÜNF DIMENSIONEN (IN ANLEHNUNG AN KEMBER 1997, S. 262)

Zur Lehrorientierung und Konzeption des Lehrens entwickelt Winteler (2006) das Modell von Kember (1997) weiter. Zugrunde liegen diesem Modell die beiden in der Forschungsdiskussion auch als technologische und konstruktivistische Perspektive beschriebenen Grundauffassungen der Lehre, die in seinem Modell die beiden Pole bilden, zwischen denen er fünf prototypische Lehrkonzeptionen aufspannt. Die technologische Position steht für die „dozierendenzentrierte Informationsvermittlung“, in der die Lehrenden als „sage on the stage“ durch den logischen Aufbau und die Struktur die Qualität der Lehre wie auch der Lernprozesse bestimmen. Dabei wird die Lernaktivität der Studierenden darauf reduziert, passiv Informationen aufzunehmen. Die „studierendenorientierte Unterstützung des Lernens“ markiert die konstruktivistische Position, in der die Lehrperson zum „guide on the side“ oder „change agent“ wird, dem es darum geht, selbstständiges und eigenverantwortliches Lernen der Studierenden zu fördern. Im Modell nimmt entsprechend entlang der fünf Prototypen der Anteil des „klassischen“ Lehrhandelns im Sinne von Wissensvermittlung ab, während der Anteil der Studierendenaktivität im Lernprozess zunimmt.

„Das Hauptanliegen des akademischen Lehrers ist die Entwicklung der Studierenden als selbständig agierende Lerner, die durch das Studium neue Konzeptionen (kognitive Schemata, Einstellungen, Interessen etc.) erwerben.“ (Winteler 2006, S. 340)

Auch Päuler und Jucks (2013) greifen bei ihrer Messung von Lehrorientierung auf das Modell zur Lehrenden- und Studierendenorientierung von Kember (1997) zurück und beziehen sich auf Winteler (2006) und Lübeck (2009, 2010). Für ihre Messung der Lehrorientierung setzten sie einen Fragebogen mit offenem Antwortformat ein. Die inhaltsanalytische Auswertung nach Mayring (2010) erfolgte auf Basis des Modells von Kember (1997). Dabei konnten sie die folgenden fünf Kategorien unterscheiden, von denen drei der Lehrorientierung zuzuordnen sind, eine den „Rahmenbedingungen guter Lehre“ und eine nicht zuzuordnen war (Päuler & Jucks 2013, S. 101):

1. **Lehrenden-Zentrierung**, äquivalent zu den Kategorien von Kember (1997) auch Inhaltsorientierung im Sinne der Wissensvermittlung durch die Lehrperson und entsprechend passiver Aufnahme des Lernstoffs durch die Studierenden.
2. **Studierenden-Zentrierung**, entsprechend der Definition nach Kember (1997) und Winteler (2006) Übertragung der Selbststeuerung und Verantwortung für den Lernprozess auf die Studierenden, verbunden mit einer ermöglichenden Lehrenden-Rolle.
3. **Allgemeine Gestaltung des Lehr-Lerngeschehens**, ohne eindeutige Zuordnung zu einer der beiden Orientierungen.
4. **Rahmenbedingungen** als Sammlung aller Aussagen zu Raum, Ausstattung, Zeit, Seminargröße
5. **Restkategorie** fasst alle Aussagen ohne eindeutige Zuordnung zusammen.

„Praktizierte inklusive Lehre basiert auf Studierendenzentrierung und der klaren Erwartungshaltung, dass sich alle Studierenden nicht nur aktiv an Diskussionen beteiligen und ihre eigenen Gedanken offenlegen sollen, sondern dass sie die Beiträge der Anderen gleichermaßen anerkennen und wertschätzen wie auch kritisch hinterfragen.“ (Linde & Auferkorte-Michaelis 2013, S. 15)

Hinsichtlich der Entstehung und Veränderbarkeit der beschriebenen Lehrkonzeptionen verweist Winteler (2006, S. 340) auf das durch Kugel (1993, S. 313) weiterentwickelte Modell zum „Lehren lernen“. Darin werden insgesamt sechs Entwicklungsstufen des Lehrens beschrieben, die im Prinzip den fünf Lernkonzeptionen entsprechen. In den ersten drei Entwicklungsstufen liegt der Schwerpunkt auf der Lehre. Die Lehrperson richtet dabei im ersten Schritt die Frage an sich selbst, ob sie von Seiten der Studierenden akzeptiert wird. Daran schließt sich die Frage nach der fachlich-inhaltlichen Befähigung an sowie die Vermittlung an die Studierenden. Der Fokus richtet sich dann vom Lehren auf den Prozess des Lernens, der sich vom eher passiven Rezipieren über einen aktiv selbstgesteuerten Lernprozess hin zu einer autonomen Lernenden-Persönlichkeit entwickelt. Damit zeichnet Winteler eine dynamische Entwicklung von Lehrpersonen.

„Die Konzepte der Hochschullehrer von Zielen und optionalen didaktischen Vorgehensweisen bei der Vermittlung wissenschaftlicher Erkenntnisse und Fähigkeiten sind also keineswegs stabil, sondern ändern sich mit der Berufserfahrung und anderen Umweltbedingungen.“ (Winteler 2006, S. 341)

Diese Flexibilität und Entwicklungsfähigkeit kann entsprechend als eine gute Voraussetzung dafür genutzt werden, um flexibel Lehr-Lernstrategien einsetzen zu können, die es vielen unterschiedlichen Studierenden erlauben, die jeweils behandelten Themen und Inhalte zu den individuellen Erfahrungen und Interessengebieten in Verbindung zu setzen. Linde und Auferkorte-Michaelis verweisen in diesem Zusammenhang auf die Möglichkeiten zur Individualisierung von Lernprozessen u. a. durch Lerntagebuch, Lernportfolio, Lernverträge oder Lernzielvereinbarungen (Linde & Auferkorte-Michalis 2013, S. 12).

„Man könnte sagen, Heterogenität verweist auf jene Kriterien, die einerseits das Eine von dem Anderen differenzierbar machen und die andererseits aber auch nach Gemeinsamkeiten und Berührungspunkten, etwa in Bezug auf eine gemeinsame Wesenseigenschaft, Identität o.ä. zwischen dem Einen gegenüber dem Anderen fragen. D.h. wenn wir uns mit dem Begriff Heterogenität auseinandersetzen, fragen wir gleichzeitig nach den Unterschieden, die eine Person oder Gruppe im Vergleich zu einer jeweils anderen besitzt, in Bezug auf eine Kategorie oder ein Kriterium, das jeweils im Fokus der Betrachtung steht. Dies wiederum bedeutet, dass wir immer einen Vergleich anstellen - auch wenn wir nach Gemeinsamkeiten suchen.“
(Hagedorn 2010, S. 404)

Bei der Betrachtung der Lehrstrategien, -konzepte und -handlungen in Zusammenhang mit der Vielfalt oder Heterogenität der Studierenden wird deutlich, dass dem immer die Beobachtung, Wahrnehmung und Einordnung der Gemeinsamkeiten und Unterschiede vorangeht. Erst in diesem Wahrnehmungs- und Bewertungsprozess entstehen Kriterien oder Kategorien wie Hagedorn (2010) es beschreibt, die Orientierung für das Lehrhandeln bieten. Kelly (1955) benennt diese individuellen Orientierungssysteme als Konstrukte und Konstruktsysteme. Zur weiteren Orientierung und Strukturierung werden die für die Ebene des Hochschulmanagements bereits aufgezeigten Diversity-Modelle im Speziellen aus hochschuldidaktischer Perspektive auf die Lehr-Lernprozesse übertragen.

2.4.2. Ableitung eines Rahmenmodells zur Studierendenvielfalt im Lehr-Lernprozess

Ein Blick auf den Lehr-Lernprozess macht deutlich, dass ein Modell zum Umgang mit der Vielfalt im Lehr-Lernprozess den Aspekt der sozialen Interaktion, der diesen Prozess charakterisiert, aufgreifen sollte. Einen möglichen Ansatz bietet hier das von Viebahn (2008) beschriebene „Modell zur Lernerverschiedenheit und sozialen Vielfalt“, das er in den Rahmen seines Studienerfolgsmodells stellt. Seine zentrale Annahme ist, dass das konkrete Lernverhalten wie auch der intendierte Studienerfolg zum einen von den Lernenden selbst abhängen und zum anderen durch den Hochschulkontext beeinflusst werden. Die Studierenden werden Viebahn zufolge in ihrem Studierverhalten sowohl durch ihre Sozialisation und mögliche Vorbildung geprägt als auch durch ihre persönlichen Studienvoraussetzungen wie Kognitionen, Motivation und Kompetenzen und die aktuelle Lebenssituation. Hinzu kommt der Einfluss der Hochschule als Organisation, der in seinem Modell neben Aspekten wie Organisationsform und Studiengang auch das Verhalten der Hochschullehrenden beinhaltet (vgl. Viebahn 2008, S. 38 und 2010, S. 24). Viebahn sieht die Verantwortung für den Studienprozess entsprechend zu gleichen Teilen bei der Hochschule wie bei den einzelnen Studierenden.

Zudem entwirft Viebahn (2009) bezogen auf die Lehrenden in der Hochschule ein Modell zu deren individuellen Lehrvoraussetzungen und deren institutionellen Determinanten. Dabei geht Viebahn davon aus, dass die individuellen Lehrvoraussetzungen im Sinne der Lehrpersönlichkeit wie des Lehrhandelns maßgeblich sowohl durch die Besonderheiten des gegenwärtigen Hochschulkontextes als auch durch die vorausgehende Sozialisation, Ausbildung und pädagogische Fortbildung geprägt werden.

In seinem Bedeutungsmodell des Lernerfolgs beschreibt Rindermann (2009) die Interaktion der Lehrpersonen mit Studierenden und Rahmenbedingungen als Prozess, der zu Lernerfolg führt. Verbindet man die beiden Modelle zum Studienerfolg mit den von Viebahn beschriebenen Modellen der Lernerverschiedenheit (2008 und 2009) und dem der individuellen Lehrvoraussetzungen und institutioneller Determinanten (2010), lässt sich der Bezugsrahmen und Fokus dieser Arbeit wie in der Abbildung 9 (unten) visualisieren.

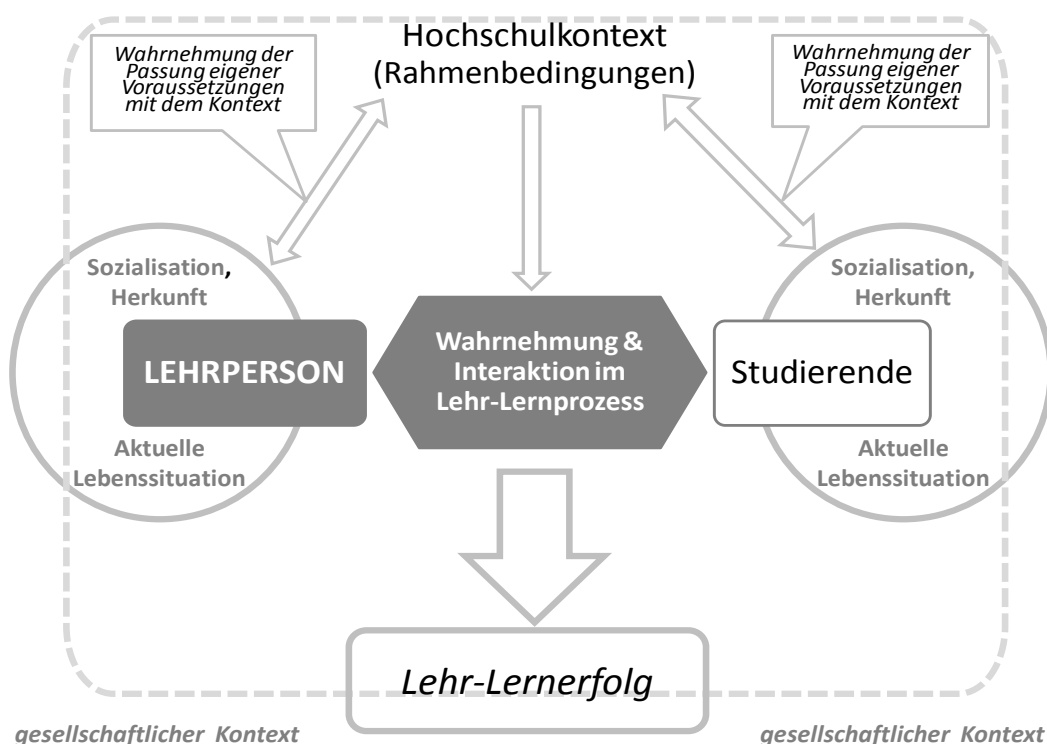


ABBILDUNG 9: BEZUGSRAHMEN UND FOKUS DER ARBEIT (EIGENE DARSTELLUNG)

Der Lehr-Lernprozess, der im Hochschulkontext mit den entsprechenden räumlichen, organisationalen und kulturellen Rahmenbedingungen stattfindet, wird als soziale Interaktion zwischen der Lehrperson und den Studierenden verstanden. Jede soziale Interaktion setzt die Wahrnehmung der Rahmenbedingungen wie auch der Situation und der beteiligten Personen voraus. Sowohl die Lehrenden als auch die Studierenden sind in Ihrer Wahrnehmung und Interaktion durch ihre Sozialisation, Herkunft, die aktuelle Lebenssituation und ihre Persönlichkeit beeinflusst. Zudem spielt die Wahrnehmung und Einschätzung des Hochschulkontextes durch die am Lehr-Lernprozess beteiligten Personen eine Rolle. Im Hinblick auf den Lehr-Lernerfolg, der aus der Wahrnehmung und Interaktion im Lehr-Lernprozess entsteht, erscheint eine Analyse aller Wahrnehmungs- und Interaktionsprozesse wichtig. In dieser Arbeit liegt der Fokus zunächst auf der Wahrnehmung und Interaktion aus Sicht der Hochschullehrenden.

Helmke et al. (2001, 2008) benennen in ihrem Rahmenmodell zur Wirkanalyse des Hochschulunterrichts folgende Einflussvariablen, denen sie unterschiedliche Effektivität hinsichtlich der Hochschullehre zuschreiben. Der sozio-kulturelle Rahmen beinhaltet zum einen die individuellen Bedingungen und Voraussetzungen des Lernens und Studierens, zum anderen den fachlichen, sozialen und ökonomischen Kontext der jeweiligen Hochschule sowie auch die Qualität des Lehrangebots. Diese wirkt auf die nutzenbezogenen Variablen, die zudem durch die Merkmale der Studierenden wie die der Hochschule beeinflusst werden und direkt auf die Effekte der Hochschullehre wirken. Der Einfluss der Hochschullehrenden im Modell erscheint auf den ersten Blick eher gering. Jedoch sind letztlich sie es, die durch ihre Persönlichkeit und Expertise die Qualität des Lehrangebots realisieren, die im Modell eine zentrale Funktion einnimmt. Die Qualität des Lehrangebots steht sowohl mit den individuellen Studienbedingungen als auch mit dem Hochschulkontext in Wechselwirkung und beeinflusst zudem direkt die nutzenbezogenen Variablen (vgl. Lübeck 2009, S. 21).

„Lehrende beeinflussen entscheidend, wie Studierende ihre Lernumgebung wahrnehmen. Dies betrifft hauptsächlich explizite und implizite Botschaften an die Studierenden, wie sie studieren, d. h. welche Lernorientierung (Lernkonzeption und -strategie) sie verfolgen sollen.“
(Winteler 2006, S. 337)

Die Wahrnehmung des Lernangebots durch die Studierenden wird dabei durch Faktoren beeinflusst, die maßgeblich vom Handeln der Lehrenden determiniert werden (vgl. Winteler 2006). Zudem verweist Winteler darauf, dass die Forschungsergebnisse eine Verbindung von Lehr- und Lernqualität bestätigen (Winteler 2002a+b). Und auch in weiteren Befunden findet sich ein Beleg dafür, dass Lehransätze und Lehrhandeln einen signifikanten Effekt auf das Lernen der Studierenden haben (vgl. u. a. Seidel et al. 2003, Fendler 2012).

Judith Ricken (2011) verbindet in ihrer vergleichenden Untersuchung der Gestaltung universitärer Lehre in Deutschland und Schweden die Gegenstandsbereiche universitäre Lernkultur, disziplinäre Fachkultur und studentische Kompetenzentwicklung. Ziel der Studie war es, zum einen aus der Analyse von Lehrveranstaltungen Rückschlüsse auf die jeweilige Lernkultur zu ziehen, zum Zweiten die Annahme der fachkulturellen Rahmung von Lernkulturen zu belegen und zum Dritten die Auswirkungen der Lernkultur auf den individuellen Kompetenzerwerb von Studierenden zu betrachten.

Im ursprünglich als transaktional benannten Modell von Nickel, das inzwischen auch als interaktionales Modell bekannt ist, wird der Lehr-Lernprozess, der gleichermaßen durch Schüler/innen und Lehrer/innen beeinflusst wird, als fortlaufende interdependente Steuerung des Verhaltens beschrieben, dessen Verlaufsrichtung vorab bereits durch gegenseitige Erwartungen beeinflusst wird (vgl. Thies 2008, S. 91).

„Hochschule hat bisher davon gelebt, dass die in organisationalen Einheiten zusammengeschlossenen Personen sich als Motor der Gestaltung und Entwicklung gefühlt haben, dass Lehrende aus einer ihnen eigenen Begeisterung ihren Auftrag und ihren Aufgaben nachgingen, dass sie insbesondere die Begeisterung für eine spezielle Form der Auseinandersetzung mit bestimmten Fragestellungen an die Studierenden weitergegeben haben, dass Lehrtätigkeit auch einen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung in einen offenen,

durch spezielle demokratische Spielregeln gestalteten Raum ist, der ein eigenes System für Anerkennung und Status der in ihm wirkenden Personen geschaffen hat.“ (Gödert & Linde, 2005, S. 8)

Brügelmann geht davon aus, dass es insbesondere wichtig wird, Räume, Arbeits- und Sozialformen zu gestalten, die es Studierenden untereinander, aber auch bezogen auf die Lehrperson ermöglichen, mit und voneinander zu lernen im Kontrast zur reinen Vermittlung von Expertenwissen (Brügelmann 2001, S. 16). Als zentral für die Wirksamkeit dieser neuen interaktiven Lehr-Lernformate schätzt Güttner es ein, dass sowohl die Einstellungen der Hochschulangehörigen als auch die Hochschulkultur dies befördern (Güttner 2011, S. 32). Auch wenn Güttner (2011) in ihrem Artikel zum Projekt „Vielfalt als Chance“ v. a. für die Erhebung von Diversity-Daten mit der Quest-Methode wirbt und diese als Basis für ein „datenorientiertes Changemanagement“ verkauft, trifft sie mit der zuvor benannten Aussage den eigentlich entscheidenden Punkt für eine erfolgreiche Umsetzung von Diversity-Ansätzen.

Hockings erachtet Reflexivität und Intuition als die beiden maßgeblichen Lehrfähigkeiten, die durch kontrovers diskutierte Themen zur Entwicklung einer kritischeren Haltung der Studierenden gegenüber dem Fach beitragen (Hockings 2011). Das Bewusstsein der Lehrperson über den Einfluss der eigenen Vorannahmen und Einstellungen auf den Lernprozess spiegelt die von Hockings benannte Reflexivität, die dann auch im Lehrhandeln sichtbar wird.

„It is about being mindful of the choices we make about the materials, resources, anecdotes and examples we use in relation to the subject and sensitive to the diversity within the group.“ (Hockings 2011, S. 199)

In Erweiterung erachten Linde und Auferkorte-Michaelis es als wichtig, Gruppendynamiken und Interaktionen im Lernprozess aufmerksam zu beobachten, um mit angemessener Lehrintervention reagieren zu können (Linde & Auferkorte-Michaelis 2013, S. 14f).

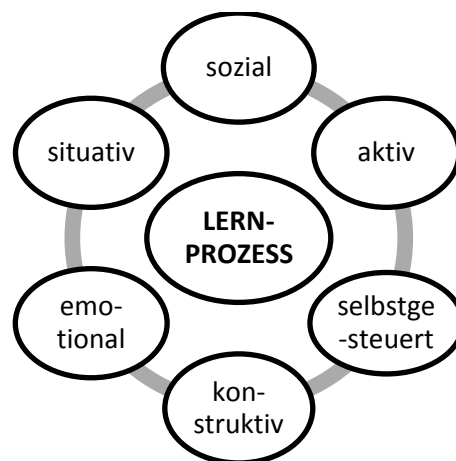


ABBILDUNG 11: PRAXISORIENTIERTE PERSPEKTIVE AUF LERNPROZESSE (NACH RHEINMANN & MANDL, 2006)

Reinmann und Mandl (2006) charakterisieren aus praxisorientierter Perspektive Lernprozesse als aktiv, selbstgesteuert, konstruktiv, emotional, situativ und sozial. Lernen ist demnach nicht ohne aktive Beteiligung der Lernenden möglich und setzt Motivation zu lernen wie auch ein gewisses Themen-Interesse voraus. Selbststeuerung benennen sie als zweite Voraussetzung zum Lernen. Lernende müssen demnach - der jeweiligen Situation angemessen - ihren Lernprozess eigenverantwortlich steuern und kontrollieren. Das dritte Prozessmerkmal des Lernens bezieht

sich auf die Interpretation der Lerninhalte, die immer in Verzahnung mit den individuellen Erfahrungen und dem Wissen des Lernenden geschieht. Erst dieser Konstruktionsprozess verändert dauerhafte Wissensbestände und Fähigkeiten. Vor allem in ihrer Wirkung auf die Lernmotivation werden als viertes Merkmal Emotionen sowohl mit leistungsbezogener als auch mit sozialer Färbung benannt. Als situativ wird der Lernprozess beschrieben, weil er immer in einem spezifischen Kontext stattfindet, der den Rahmen für die Einordnung der Inhalte bietet. Lernen erfordert sechstens soziale Interaktion. Ohne sozialen Austausch findet kein Lernprozess statt.

„Lehren ist [...] die Unterstützung von internalen Lernprozessen des Individuums durch externale Maßnahmen der Lernumweltgestaltung.“ (Einsiedler, 1981, S. 83)

So definiert Einsiedler (1981) den Zusammenhang von Lehrhandeln im Sinne der ermöglichenden Gestaltung des Lernumfelds mit dem individuellen Lernprozess des Einzelnen. Und Riegger betont den positiven Impuls-Charakter des Fremden für einen solchen persönlichen Entwicklungsprozess.

„Bei der Fixierung auf Bedrohung, Terror und Krieg, übersehen sie (Menschen, bei denen Fremdes Angst auslöst) aber leicht, dass die meisten Fremden in Wirklichkeit keine Gefahr darstellen, sondern der eigenen Identitätsentwicklung Impulse verleihen können.“ (Riegger 2013, S. 46)

Riegger entwickelt in seinem Beitrag in der Online Zeitschrift für interkulturelle Studien (2013) ein Modell zur Darstellung des individuell unterschiedlichen Umgangs mit der Differenz zwischen der eigenen und einer fremden (Religions-)Kultur. Es geht ihm darum, hieraus Implikationen für den pädagogischen Bildungsprozess abzuleiten. Basis seines Vier-Evidenzquellenmodells ist ein konstruktivistischer Grundgedanke sowohl im Hinblick auf den Bildungsprozess als auch auf die Wahrnehmung der kulturellen Fremdheit als Konstruktionsprozess. Dabei verweist er auf konstruktivistische Ansätze im pädagogischen Feld namentlich auf Horst Siebert und Kersten Reich. Zudem legt er die normative Vorstellung zugrunde, dass sich einerseits die Unterschiede zwischen „eigen“ und „fremd“ weiter zunehmend ausdifferenzieren und zum anderen diese Unterschiede mit der Zielperspektive der „empathischen Anerkennung der/des Fremden“ (2013, S. 46) zu betrachten sind.

Den Rahmen seines Modells bilden die vier Quellen der Evidenz, die er benennt als kognitive Konstruktion von Fremdheit, emotionale Färbung, sinnliche Wahrnehmung von Ausdrucksformen und subjektive Konstruktion der Konstruktionsmuster (2013, S. 48ff). Die kognitive Konstruktion verweist auf Fremdheit als „relationale Kategorie“. Fremdheit entsteht erst durch den räumlichen (nah-fern), verständnisbezogenen (vertraut-unbekannt) oder besitzassoziierten (zugehörig-ausgeschlossen) „Standort“, die Perspektive der Person, die jemanden oder etwas als fremd benennt.

„Fremdheit (...) existiert also nicht an sich, denn sie entsteht erst dann, wenn sich Fremde/s dem eigenen Zugriff entzieht.“ (Riegger, 2013, S. 48)

Die von Riegger identifizierten Einflussfaktoren in Hinblick auf den Wahrnehmungsprozess unterteilen sich in persönliche und soziale Faktoren. Als Beispiele für persönliche Faktoren benennt er emotionale wie motivationale Aspekte, persönliche Erfahrungen und Erlebnisse, Einstellungen und Werte, Intelligenz sowie Fähigkeiten und Fertigkeiten. Mit sozialen Faktoren

meint er die Einstellungen und Vorurteile anderer Personen sowie Wert- und Normvorstellungen einer Gruppe.

„Dabei enthält menschliches Lernen stets die Anerkennung des Anderen, mit dem sich auseinandersetzen der Kern des Lernens ist, sowie die Verantwortung für dieses Lernverhältnis.“ (Göhlich 2012, S. 6)

Reinmann und Mandl (2006) verweisen drauf, dass es bei der Realisierung der konstruktiven und instruktiven Aspekte im Unterricht keine jeweils reine Form geben kann. Vielmehr erfordere Lernen immer einerseits von den Lernenden eine durch Motivation und Interesse aktive Beteiligung. Andererseits müsse diese Konstruktionsleistung durch die Lehrperson ermöglicht und gefördert werden. Entsprechend ginge es darum, diese beiden Aspekte auszubalancieren (vgl. Reinmann & Mandl 2006, S. 639). Hierin wird der interaktionale Charakter des Lehr-Lernprozesses deutlich.

Wenning (2004) stellt die zentrale Bedeutung der individuellen Ebene für den Bildungsprozess heraus, der sich entsprechend im Einzelnen manifestiere. Mit der Idee des Individuums, die in der pädagogischen Theorie einen korrespondierenden Widerhall findet, verknüpfe sich zudem die Forderung, „jeder solle unverwechselbare Besonderheiten in der Gruppe bzw. in der Gesellschaft herausbilden“ (Wenning, 2004, S. 573). Der Aspekt der Individualität beschreibt den Grundgedanken der Diversität, der im Bildungsprozess grundgelegt ist.

Kritisch bewertet Wenning (2004) es hingegen, gleiche Chancen für alle über eine Gleichbehandlung realisieren zu wollen, die vielmehr zu einer Ausgrenzung führe. Und er unterstreicht, dass entsprechend vereinheitlichende, wie auch differenzierende Prozesse untersucht werden müssten, also Übereinstimmung und Unterschiede, um nicht einseitig nur auf die Heterogenität zu schauen.

„Die Gleichbehandlung vermeintlich Gleicher, tatsächlich Verschiedener, ist - das zeigt Koedukation - keine Lösung. Formale Homogenisierung führt zu funktionaler Heterogenisierung - die Geschlechterrollen werden reproduziert. (...) Individualität und Individualisierung gehören zur heutigen Gesellschaft. Sie und die bürgerliche Gleichstellung sind zentrale Vorstellungen dieses Gesellschaftstyps. Darum ist die moderne Gesellschaft prinzipiell mit Homogenisierung und Heterogenisierung konfrontiert.“ (Wenning, 2004, S. 574)

Hieraus leitet er einen Analysebedarf für den Bildungsbereich im Allgemeinen ab, um nicht die aus der Bipolarität entstehenden Konsequenzen nur auf eine Spezifizierung in den Fächern zu reduzieren.

„Homogenität ist nicht ohne Heterogenität zu haben - sie ist ihr Preis, ihre unabwendbare Konsequenz. Dies muss die Allgemeine Erziehungswissenschaft zu einer Grundlage ihrer Analyse machen anstatt sie allein durch spezielle fachliche Ausdifferenzierungen bearbeiten zu lassen oder an diese zu delegieren.“ (Wenning, 2004, S. 580)

In dieser Beschreibung Wennings der Bipolarität von Homogenisierung und Heterogenisierung als gesellschaftsimmanentes Phänomen u. a. auch im Hinblick auf die Reproduktion von Geschlechterrollen scheint der dahinterliegende Wahrnehmungs- und Konstruktionsprozess durch, der in besonderer Weise auch im Lehr-Lernprozess zum Tragen kommt.

2.6. ZUR ROLLE DER PERSONENWAHRNEHMUNG IM LERNPROZESS

Zur Rolle der Personenwahrnehmung im Kontext der Hochschulbildung finden sich beispielsweise neuere Veröffentlichungen aus Großbritannien wie die Studie von Rodriguez-Flacon et al. aus dem Jahr 2011. Hier nehmen sie Bezug auf die Ergebnisse einer Studie, in der über vier Jahre hin Studierende der Ingenieurwissenschaften an der University of Sheffield in Großveranstaltungen von 250 und mehr Personen zur Wahrnehmung ihrer eigenen Ursprungskultur im Hinblick auf die erfolgreiche Projektumsetzung im Heimatland in einem zweiteiligen Fragebogen befragt wurden. Im oben benannten Zitat wird deutlich, dass die Unterschiedlichkeit der Studierenden in der Veranstaltung, gemessen an den beispielhaft benannten Kategorien der nationalen Herkunft, des Alters und des religiösen Glaubens, nur eine Seite der Medaille ist, und dass es vielmehr darum geht, dass sich diese sehr unterschiedlichen Personen gegenseitig quasi durch den Filter ihrer sehr unterschiedlichen kulturellen Strukturen wahrnehmen.

“In a 300-strong class of engineering management students a lecturer may be presenting to around 26 nationalities of varying ages and religious beliefs, to name but a few social classifications. This analysis is important in establishing that academics do not involve themselves in a process of teaching a homogeneous body of minds but rather a highly diverse community of people who perceive each other through very diverse value structures.”
(Rodriguez-Falcon et al. 2011, S. 37)

Die vorliegende Arbeit geht insofern darüber hinaus, dass sie Diversität im Lehr-Lernprozess grundsätzlich als individuelles Wahrnehmungsphänomen der am Lehr-Lernprozessbeteiligten Personen versteht. In dieser Arbeit wird dabei nicht die Perspektive der Studierenden, sondern die der Lehrenden eingenommen, deren Wahrnehmung und Konstruktion von Diversität im Lehr-Lernprozess sowohl durch die eigene kulturelle Herkunft als auch durch weitere individuelle Erfahrungen und Hintergründe geprägt ist und prinzipiell als veränderbar verstanden wird.

2.6.1. Personenwahrnehmung als Grundvoraussetzung für menschliche Interaktionsprozesse

„Das heißt, gemäß der Erfahrung wird die eventuelle Voraussetzung, daß da immer neues Typisches kennen zu lernen sei, enttäuscht. Die unmittelbare Erfahrung sondert und unterscheidet die Dinge häufig rein nach irgendwelchen augenfälligen Unterschieden, die eine tatsächlich bestehende innere Zusammengehörigkeit verdecken können; wie z.B. die Zugehörigkeit des „Walfisch“ genannten Tieres zur Klasse der Säugetiere durch die äußere Analogie, die es in seiner Lebensweise mit den Fischen hat, verdeckt wird, was sich schon in der sprachlichen Bezeichnung ankündigt.“ (Husserl 1939, S. 402)

Mit der Wahrnehmung anderer Personen vollzieht sich der erste grundlegende Schritt für jedwede menschliche Interaktion und also auch für das Lehren und Lernen als interaktionalen Prozess. Erst mit der Wahrnehmung der unterschiedlichen inneren und äußeren Eigenschaften des Gegenübers entsteht überhaupt eine der zentralen sozial-kognitiven Voraussetzungen, um die Informationen in der sozialen Interaktion verarbeiten und interpretieren zu können (vgl. u. a. Wild et al. 2006, S. 256). In gleicher Weise kommen Rosemann und Kerres (1986) zu dem Schluss, dass

zwischenmenschliche Interaktionen grundsätzlich ein individuell konstruiertes Bild vom anderen voraussetzen. Über die Wahrnehmung der anderen Person und die Verarbeitung dieser Wahrnehmung strukturiert jeder Mensch seine Umwelt, um sich zu orientieren und sein Verhalten gegenüber Anderen in einem Sinnzusammenhang auszurichten (Rosemann & Kerres 1986, S. 11).

„Das Bild vom anderen ist nämlich oftmals eher ein Bild von einem selbst, es enthält Konstruktion des Wahrnehmenden, die von einer Reihe von Eigenschaften systematisch beeinflusst werden. Das Bild vom anderen entsteht auch darüber, worauf man beim Wahrnehmen des anderen überhaupt achtet und welche Schlussfolgerungen man zieht.“ (Rosemann & Kerres 1986, S. 11f)

Rosemann und Kerres verweisen darauf, dass nicht nur das Verhalten der wahrnehmenden Person durch das, was sie von der anderen Person wahrnimmt, beeinflusst wird, sondern auch die wahrgenommene Person in ihrem Verhalten tangiert wird. Hierin wird der interaktive und prozessuale Charakter der Wahrnehmung deutlich. Zudem zeigen Rosemann und Kerres (1986) bezugnehmend auf empirische Befunde auf, dass auch die situativen Rahmenbedingungen den Eindruck einer Person bei einer anderen beeinflussen. Eine Ambivalenz entsteht dadurch, dass Spielräume der Wahrnehmung wie des Verhaltens beider Personen durch das Bild, das sie sich von der anderen Person machen, einerseits in gewisser Weise determiniert werden, andererseits die einordnende Wahrnehmung der anderen Person aber auch gerade Orientierung schafft.

„Die soziale Wahrnehmung einer Person kann grundsätzlich beschrieben werden als ein Prozess der Informationsaufnahme und ein anschließender Prozess der Informationsverarbeitung. Das Ergebnis der Prozesse ist die Bildung eines Eindrucks über eine andere Person.“ (vgl. Rosemann & Bielski 2001 nach Gleser 2011, S. 158)

Im Moment der ersten Begegnung mit einer Person entsteht augenblicklich der erste Eindruck von ihr (vgl. u. a. Gleser 2011). Die einzelnen Aspekte der Informationen, die wir bei folgenden Begegnungen und Interaktionen mit der Person sammeln, werden zu einem Gesamtbild zusammengefügt. Das Summationsmodell geht dabei davon aus, dass die Teilinformationen zur Person aufsummiert werden, demgegenüber steht das Modell der Durchschnittsbildung. Asch (1946) und auch folgende Ansätze gehen allerdings eher davon aus, dass die Einzelinformationen zu einer Person, die nie abschließend vollständig sein können, im gestaltpsychologischen Sinne zu einem Gesamtbild in Zusammenhang gesetzt werden (vgl. u. a. Rosemann & Kerres 1986, Bierhoff 2006). Zudem zeigen Untersuchungen, dass sowohl individuelle Erfahrungen, Absichten und Motive als auch der situationelle Kontext und die Reihenfolge der Informationen einen Einfluss auf die Bedeutung der Informationen über die wahrgenommene Person haben (vgl. u. a. Hofer 1985, Igou 2001, Parkinson 2007, Schweer & Thies 2000, Schweer 2008).

„Im Normalfalle der Wahrnehmung, im ungehemmten kontinuierlichen Ablaufen der Phasen, in der gewöhnlich schlechthin so genannten Wahrnehmung, findet ein kontinuierlicher Prozeß der aktualisierenden Erregung, dann der stetigen Erfüllung der Erwartungen statt, wobei Erfüllung zugleich immer auch Näherbestimmung des Gegenstandes ist.“ (Husserl 1939, S. 93)

Auch die Ausführungen von Husserl machen den prozessualen Charakter der Wahrnehmung sowie den Einfluss der individuellen Einstellung bei der Konstruktion der Wirklichkeit deutlich. Den sogenannten Primary- und Recency-Effekt, der v. a. für kognitive Prozesse bisher nicht abschließend klären konnte, ob tatsächlich die erste oder die letzte wahrgenommene Information in Hinblick auf Urteils- und Entscheidungsbildung am einflussreichsten ist, untersuchte Igou (2001) aus kommunikativer Perspektive. Er konnte in der Anwendung spezifischer kommunikativer Regeln bezogen auf den Reihenfolgeeffekt nachweisen, dass bei einseitiger Kommunikation die wichtigste Information zu Anfang, während sie ihn im Fall einer zweiseitigen Kommunikation am Schluss des Gesprächs erwartet und auch entsprechend höher bewertet wird. Zudem zeigen seine Untersuchungen, dass bei den bestätigten Effekten die den Argumenten jeweils zugeschriebene Bedeutung eine vermittelnde Funktion übernimmt (Igou 2001).

Bereits 1946 weist Asch in Studien zur Personenwahrnehmung nach, dass es zudem einen Unterschied in der Bedeutung der Eigenschaften einer Person gibt. Und er unterscheidet in Folge zentrale Eigenschaften, die auch bedeutsam in Hinblick auf die Bewertung weiterer Informationen zu der Person werden, von peripheren Eigenschaften, die eher im Hintergrund stehen. Als eine zentrale Eigenschaft wird beispielsweise auch in Folgestudien zu Asch das Merkmal der Wärme identifiziert, während Höflichkeit z. B. als peripher befunden wurde. Zur Beschreibung von Personen setzte er Adjektivlisten ein, in denen die Persönlichkeitsmerkmale als bipolare Adjektiv-Paare benannt wurden. Zwei zentrale Ergebnisse der Experimente von Asch sind damit die unterschiedliche Bedeutung der wahrgenommenen Eigenschaften für das Gesamtbild und die Fähigkeit der Konstruktion des Gesamtbildes einer Person aus relativ unvollständigen Teilinformationen.

Wenn es tatsächlich „das ‚Bild‘, was das Individuum sich über den anderen gemacht hat“ ist, was zählt (Rosemann & Kerres 1986, S. 134), ist weiterhin die Wahrnehmung von Attraktivität anderer Personen als Themenfeld zu betrachten. Diese steht fraglos unter dem Einfluss einer zeitlichen wie auch kulturellen Prägung von Idealvorstellungen. Die Wahrnehmung von Attraktivität wird auch von Rosemann und Kerres (1986) behandelt, die dabei auf die Veränderbarkeit von Schönheitsidealen verweisen aber auch auf den Orientierungsaspekt, der in einem kulturellen Konsens über ein Maß für Attraktivität liegen kann. In der interkulturellen Wahrnehmung werden bei Kommunikations- und Kooperationsprozessen neben den kulturell geprägten Eigenheiten des individuellen Wahrnehmungsprozesses auch psychologische Effekte wirksam.

Thomas (2005, S. 102) benennt hier die Erfahrung ...

1. ... sprachlicher Grenzen, die auch in Bewertungs- und Attributions-Prozesse einfließen,
2. ... von Differenz und Veränderlichkeit,
3. ... der Auseinandersetzung mit nationaler wie kultureller Identität und
4. ... kulturelle Gewohnheiten durch Reflektieren aufzudecken.

Auch wenn Thomas (2005) sich bei den benannten Effekten auf Auswirkungen interkultureller Wahrnehmung bezieht, erscheint es nachvollziehbar, diese auch auf Unterschiedlichkeit von Kommunikations- und Kooperationspartner/inn/en über nationalkulturelle Vielfaltigkeit hinaus zu übertragen bzw. anzupassen. Konkret sind ähnliche Effekte in fachkulturellen bzw. interdisziplinären wie organisations- oder institutionskulturell-übergreifenden Kontexten zu erwarten.

Parkinson (2007) fasst die Forschungsergebnisse zur sozialen Wahrnehmung zusammen, indem er darauf verweist, dass die Personenwahrnehmung im Sinne einer aktiven Konstruktion von Bedeutung u. a. von den Faktoren Situation und Bedeutsamkeit sowie der Eigenart und Reihenfolge von Informationen abhängt. Jedoch betont er auch in Zusammenhang mit der Beschreibung des Selbstbestätigungseffekts, der self-fulfilling-prophecy, die menschliche Fähigkeit, eigenes Verhalten bewusst zu ändern und damit den ersten, „falschen“ Eindruck, den man beim Anderen hinterließ, richtigzustellen. Damit verbunden ist ebenso die Möglichkeit, Eindrücke durch neue Erfahrungen zu überschreiben.

„Menschen sind jedoch auch in der Lage, ihre Eindrücke zu revidieren, wenn sich ihre Erfahrungen nicht bestätigen.“ (Parkinson 2007, S. 74)

Es fällt auf, dass die meisten bisher vorliegenden Studien zur Personenwahrnehmung gar nicht direkt die Personenwahrnehmung fokussieren, sondern vielmehr über die Beschreibung von Personen z. B. in Form von Adjektivlisten arbeiten. Gerade im Hinblick auf die Bedeutung der sozialen Wahrnehmung im Lehr-Lernprozess erscheint es jedoch in besonderer Weise bedeutsam, auf die individuelle Wahrnehmung des Gegenübers einzugehen, um hier ggf. Ansatzpunkte zur individuellen Förderung und Beratung zu finden, auch wenn sich weiterführend übergreifende Kategorien bilden lassen.

2.6.2. Bedeutung sozialer Wahrnehmung im Lehr-Lernprozess

„Die Welt, in der wir leben und in der wir uns erkennend-urteilend betätigen, aus der her alles, was Substrat möglicher Urteile wird, uns affiziert, ist uns ja immer schon vorgegeben als durchsetzt mit dem Niederschlag logischer Leistungen; sie ist uns nie anders gegeben denn als Welt, an der wir oder Andere, deren Erfahrungserwerb wir durch Mitteilung, Lernen, Tradition übernehmen, sich schon logisch urteilend, erkennend betätigt haben.“ (Husserl 1939, S. 39)

Und so gilt – wie Husserl es bezogen auf die Wahrnehmung der Welt beschreibt - auch für den Lehr-Lernprozess als Mikrokosmos, dass sich hier Lehrende und Lernende in der Begegnung und Interaktion gegenseitig wahrnehmen, erkennen und einschätzen. Damit einher geht auch, dass die individuellen Unterschiede und die Vielfalt der Lernenden erst in der Wahrnehmung entstehen, wie es beispielsweise Lu (2007) für die Erwachsenenbildung formuliert.

„Mit einem Wort tritt die Vielfalt der individuellen Entfaltung in der Erwachsenenbildung hervor, indem nicht die Angleichung, sondern die Wahrnehmung der vorhandenen und entfalteten Verschiedenheiten des Individuums im Vordergrund steht.“ (Lu 2007, S. 134)

Auch Brügelmann (2001) beschreibt die Diversität im Kontext von Institutionen als Wahrnehmungseffekt, der sich auf Kategorien bezieht, die in Folge unterschiedlich begründeter Orientierungssysteme entstehen.

„Institutionell organisierte Homogenität ist ein Wahrnehmungseffekt, Folge von äußeren Klassifikationen - wie legitim auch immer: sei es aus bürokratischen, aus wissenschaftlichen, aus praktischen Bedürfnissen“. (Brügelmann 2001, S. 9)

Im schulischen Kontext lässt sich gewissermaßen von einer Forschungstradition zur sozialen Wahrnehmung von Schüler/inne/n und Lehrer/inne/n sprechen. So fassen Rosemann und Kerres

(1986) Darstellungen und Studien über Schülerurteile, Lehrersichten auf Schüler/innen, implizite Persönlichkeitstheorien von Lehrer/innen sowie zu Lehrerwahrnehmungen, -erwartungen und Lehrer-Schüler-Verhalten zusammen (1986, S. 144f). Unter anderem gehen sie auf die von Hofer (1981) gefundenen Schülertypen ein, die dieser 1985 weiterentwickelt und die auch in neueren Publikationen (vgl. u. a. Schweer & Thies 2000, Schweer 2008, Gleser 2011) aufgegriffen werden.

Hiernach filtert Hofer (1981 & 1985) Anstrengung, Schulleistung, Aktivität, Diszipliniertheit und Begabung als die ausschlaggebenden Merkmale heraus, die Lehrer/innen bei der Bildung von Schüler/innen-Typen zu Grunde legen, und die unterschiedliche Verhaltensreaktionen im Hinblick auf Beteiligung, Rückmeldung und Kontaktfrequenz der Lehrer/innen implizieren (vgl. Rosemann & Kerres 1986, S. 145, zusammenfassend auch Thies 2008, S. 93). Die hieraus gebildeten Kategorien lassen sich wie folgt beschreiben (zusammengefasst in Gleser 2011, S. 159, siehe auch Hofer & Haimerl 2008, S. 225f):

KATEGORIEN WAHRGENOMMENER LERNTYPEN NACH GLESER 2011

1. **Aktive Mitarbeit** (Damit verbunden sind Adjektive wie intelligent, fleißig, aktiv.)
2. **Lern/Anstrengungsbereitschaft** (Hieraus resultieren gute Noten, die Aktivität ist jedoch geringer.)
3. **Zurückhaltung** (Diese Schüler/innen verhalten sich in der Wahrnehmung der Lehrer/innen ruhig und wirken unsicher.)
4. **Unterrichtsstörendes Arbeitsverhalten** (In der Wahrnehmung der Lehrer/innen sind diese Schüler/innen durchschnittlich intelligent, nutzen ihr Potenzial nicht und machen es durch das Stören sich selbst wie den Lehrenden schwer.)
5. **Desinteressiert und unbegabt** (Mit diesem Typus verbindet sich eine Resignation bezüglich möglicher oder notwendiger Lehrintervention.)

Wichtig erscheint an dieser Stelle - auch im Hinblick auf die vorliegende Untersuchung zur Wahrnehmung der Hochschullehrenden - der von Gleser formulierte Hinweis, dass die Lehrkräfte die Schüler/innen auf Basis ihres sehr individuellen personenspezifischen Kategoriensystems den Typen zuordnen und dass die Zuordnung durch neue Erfahrungen in der Lehr-Lerninteraktion veränderbar ist, auch wenn der erste Eindruck sehr dominant sein kann (Gleser 2011, S. 159 mit Bezug auf Ulrich 2001).

Auch Arend geht in ihrer Dissertation (veröffentlicht 2010) auf die von Schüler/innen und Lehrpersonen wahrgenommenen Lerneraktivitäten und pädagogischen Handlungsformen in verschiedenen Lernsituationen ein. Sie setzt dabei eine sehr reduzierte, der eigentlichen Intention des Modells von Kelly nicht entsprechende Fassung des Repertory Grid ein, bei der sie Elemente und Konstrukte in hohem Maße vorgibt. Damit wird eine hohe Fallzahl möglich.

Auch in der aktuellen Diversity-Diskussion im Hochschulkontext finden sich in neuerer Zeit einige Fundstücke, die auf die Bedeutung der Wahrnehmung im Kontext von Lehr-Lernprozessen verweisen. So beschreibt beispielsweise Güttner (2011) in ihrem Artikel zum Projekt „Vielfalt als Chance“ das Beispiel einer der beteiligten Hochschulen, die die Ergebnisse des QUEST-Fragebogens zur Diskussion und Reflexion der eigenen Urteile der Hochschullehrenden über die Studierenden nutzte.

Es wurde deutlich, dass einem Großteil der Lehrenden die Heterogenität ihrer Studierendenschaft in Bezug auf einzelne Dimensionen (andere Zielsetzungen des Studiums, andere Eingangskompetenzen, andere Erwartungen) bewusst ist, diese aber vor allem im Modus der defizitären Abweichung beschrieben werden („die Studierenden sind nicht studierfähig“, „die Studierenden haben keine Motivation“ etc.) und die damit verbundenen Schlussfolgerungen für den Umgang mit dieser, gefühlten Heterogenität oft wenig konstruktiv sind. (Güttner 2011, S. 35)

Im Projektkontext wurde hieraus der Schluss abgeleitet, dass von Seiten der Hochschullehrenden eine Selbsterkenntnis im Hinblick auf einen hochschuldidaktischen Weiterbildungsbedarf zu erwarten sei. Zur Sensibilisierung und Bewusstmachung des aus Projektsicht wahrgenommenen Handlungsbedarfs wurden die Lehrenden über einen Fragebogen zu den Herausforderungen in der Lehre befragt und die Ergebnisse dieser Befragung vor dem Hintergrund der QUEST-Ergebnisse in Workshops diskutiert. Ziel der Workshops war es, ein Bewusstsein bei den Lehrenden dafür zu schaffen, dass die im Lehrprozess wahrgenommenen Probleme durch die Diversität der Studierenden *„wenig mit Defiziten und viel mit unterschiedlichen Interessens- und Motivationslagen, Lebens- und Lernumständen sowie Eigen- und Fremderwartungen zu tun haben“* (Güttner 2011, S. 35).

Auch Schlüter (2010) verweist im Kontext der didaktischen Verwertbarkeit eigener Lern- und Lebensgeschichten durch Reflexion auf die Abhängigkeit der Kommunikation von der Wirklichkeitskonstruktion der am Lehr-Lernprozess Beteiligten (vgl. Schlüter 2010, S. 163). Lindner und Auferkorte-Michaelis betonen die Wichtigkeit einer positiven Einstellung der Lehrpersonen gegenüber einer möglichen Studierendenvielfalt. (Lindner & Auferkorte-Michaelis 2013, S. 14)

Individuelle Erfahrungen im Lehr-Lernprozess hinterlassen kognitive Strukturen/Muster, sogenannte Schemata, die den Kontext für die Erwartung an und die Interpretation von neuen Erfahrungen sowie Erinnerungen bilden. In dieser Weise entstehende Muster dienen der Vorhersage von Ereignissen wie der Orientierung in bestimmten wiederkehrenden Situationen. Eine solche aktive kognitive Konstruktion der Welt durch die jeweilige Person ist der zentrale Ausgangspunkt der Theorie der persönlichen Konstrukte nach George Kelly (1955). Seiner Ansicht nach ist niemand in seiner Wahrnehmung, in seinem Denken und Handeln ausschließlich seiner Sozialisation, Herkunft oder seinem aktuellen Kontext ausgeliefert. Vielmehr hat - seiner Theorie folgend - jede Person jederzeit die Möglichkeit, vergangene wie auch gegenwärtige Ereignisse und Schwierigkeiten neu zu interpretieren oder umzudefinieren.

2.7. ZUSAMMENFASSUNG DER THEORETISCHEN ANNÄHRUNG

2.7.1. Resümee zu Diversity-Modellen und Forschungsstand

Die bisherige Auseinandersetzung und Diskussion von Diversity und Vielfalt im Kontext der Hochschulbildung erfolgt in großen Teilen über die Dokumentation und Kategorisierung der über Studierendenbefragungen erhobenen sozio-demografischen Diversity-Merkmale. Ein signifikanter Zusammenhang zwischen diesen Merkmalen und spezifischen Erwartungen, Verhaltensweisen und Erfolgen bezogen auf das Studium bleibt in den bisherigen Untersuchungen jedoch offen bzw. lediglich bei sehr spezifischer Gruppendefinition nachweisbar. Auch die Ansätze, die über

Faktoren- und Clusteranalysen Gruppen von Studierendentypen ableiten (vgl. u. a. Leichsenring et al. 2011), um beispielsweise die Adaptionsfähigkeit bestimmter Studierendengruppen zu dokumentieren und hieraus Ansatzpunkte zur Gestaltung abzuleiten, verbleiben letztlich in den Perspektiven der „Fairness & Diskriminierung“ sowie des „Marktzugangs“ (siehe Abbildung 4, S. 20). Ein Blick auf das Potenzial von Vielfalt für den Lernprozess auf individueller und organisationaler Ebene bleibt aus, vielmehr bergen diese Ansätze sogar Gefahren, die zu einer Stigmatisierung einzelner Gruppen führen können.

Eine weitere Diskussionslinie und damit verbundene Forschungsarbeiten begegnen dieser Stereotypisierung mit Ansätzen zur Individualisierung, wie sie bereits im Ursprung der pädagogischen Idee grundgelegt sind. Diese Ansätze, die beispielsweise unterschiedliche Kompetenzen und Lernstrategien zu Grunde legen (vgl. u. a. De Ridder & Jorzik 2012, Spelsberg 2013a), tragen der so definierten Vielfalt über ein individualisiertes bzw. bedarfsorientiertes, wählbares Angebot Rechnung. Sie eröffnen damit auf individueller Ebene den unterschiedlichen Lernenden das Potenzial, ihren Fähigkeiten und Vorlieben entsprechend zu lernen. Dies entspricht der als pro-aktiv beschriebenen „Lern- und Effektivitäts-“ Strategie in Abbildung 4: Perspektiven & Strategien von Diversity-Management (in Anlehnung an Kimmelman 2010, S. 66, Pauser 2009, S. 18, Hansen 2002, S. 30f, Sepehri 2002, S. 103, Dass & Parker 1999, S. 70 und Thomas & Ely 1996), die darüber hinaus auch noch auf das organisationale Lernen verweist. Was bei diesen individualisierenden Ansätzen offen bleibt oder nicht explizit benannt wird, sind die Bedeutung und das Potenzial der Unterschiedlichkeit für den Lehr-Lernprozess.

Erkennbar wird, dass die zunehmende Vielfalt der Studierenden sich differenzierter darstellt als vielfach unter dem Label Diversity(Management) zusammengefasst. Damit wird sie zu einer vielschichtigen Herausforderung für die Hochschulbildung. Um die vielfältigen Erfahrungshintergründe und Perspektiven der Studierenden, der Idee des Diversity Managements folgend, als Gewinn/Wert für den Lehr-Lernprozess nutzen zu können, sind v. a., so konnte gezeigt werden, das Verständnis und die Wahrnehmung der Unterschiede und Gemeinsamkeiten sowie die damit verbundenen Ziele und abgeleiteten Strategien bedeutsam.

„Bildung ist eine verantwortungsvolle Haltung zur Welt, zur Gesellschaft, zu sich selbst. Zur Bildung gehört die Reflexion der eigenen Wirklichkeitskonstruktion, das Bewusstsein der Relativität der eigenen Weltbilder, die Aufgeschlossenheit für fremde und neue Perspektiven, die Verantwortung für das eigene Denken, ein Interesse an der Welt.“ (Siebert 2005, S. 41)

Für den Lehr-Lernprozess an Hochschulen, die in hohem Maße durch die Lehrenden verantwortet und gestaltet werden, erscheint vor diesem Hintergrund die Wahrnehmung der Studierendenvielfalt durch die Hochschullehrenden von zentraler Bedeutung. Es ist anzunehmen, dass diese wahrgenommenen Unterschiede sich von den messbaren sozio-demographischen Merkmalen unterscheiden und vielmehr u. a. in Zusammenhang mit der eigenen Bildungsbiographie, den eigenen Erfahrungen mit Vielfalt, der individuellen Bedeutung von Lehre, mit Lehrformat und Lehr-Lernzielen stehen.

Die Wahrnehmung der Unterschiedlichkeit in ihrer Bedeutung für den Lehr-Lernprozess ist es, die letztlich die Gestaltung des Lehr-Lernprozesses durch die Lehrenden beeinflusst und sich in der

Lehrorientierung, -konzeption wie letztlich im Lehrhandeln spiegelt. Vor diesem Hintergrund werden im Folgenden die Wahrnehmung der Vielfalt im Lehr-Lernprozess sowie die Bedeutung dieser wahrgenommenen Studierendenvielfalt für diesen Prozess empirisch untersucht.

„In pragmatischen, unreflektierten Diversity-Prozessen ist eine askriptive Ableitung von Verhaltenserwartungen aus demografischen Merkmalen durchaus beobachtbar. Stereotypisierung entsteht hier vor allem durch eine begriffliche Konstruktion. So wird z.B. der Begriff „Frau“ mit stereotypen Verhaltenserwartungen angereichert und dann als „demografisches Merkmal“ in Kommunikationssituationen verankert.“ (Bruchhagen & Koall 2008, S. 932)

Zwar gibt es auch Stimmen, die auf den positiven, handlungsermöglichenden Effekt von Stereotypen im Sinne der Komplexitätsreduktion verweisen, zeitgleich wird jedoch auch auf die Gefahr der Inflexibilität sowie auf die daraus erwachsenden weitreichenden Konsequenzen für Bildungskarrieren verwiesen (vgl. u. a. Strasser 2012, S. 191). Vor diesem Hintergrund war es zudem wichtig, ein Instrument zu finden, das eine Stereotypisierung in einer Weise aufdeckt, die weder durch entsprechende Vorgaben eine Stereotypisierung und wertende Kategorienbildung „vorgibt“, noch die Lehrpersonen in eine Befragungssituation bringt, in der sie sozial erwünscht antworten. Vielmehr werden die Hochschullehrenden im verwendeten Instrumentarium des Repertory-Grid als Expert/inn/en für den Lehr-Lernprozess eingeladen, ihre individuellen größtenteils vorbewussten Konstrukte, mit denen sie sich im Lehr-Lernprozess orientieren, zu verbalisieren, damit zugleich zu reflektieren und entsprechend Ansatzpunkte zur weiteren Entwicklung zu schaffen. Mit der in dieser Arbeit zugrundegelegten Theorie der persönlichen Konstrukte nach Kelly (1955) wird dem kritischen Moment der Rigidität der Stereotype damit eine explizite Entwicklungsperspektive entgegengesetzt.

Diversity im Sinne des Umgangs mit Vielfalt verweist, wie der Lehr-Lernprozess, auf eine Interaktion zwischen lehrenden und lernenden Personen. Damit erscheinen die wahrgenommenen Differenzen und Unterschiede, die Lehrende wie Lernende mit Blick auf die verschiedenen Merkmale der Studierenden konstruieren, entscheidend, um sich im Studium bzw. im Lehr-Lernprozess zu orientieren. Sie sind es, die den Umgang mit Vielfalt beeinflussen. Um eine direkte Ableitung von Erwartungen an das Studier- und Lernverhalten aus den demografischen Merkmalen der Studierenden aufzubrechen und mit einer begrifflichen Konstruktion einhergehende Stereotypisierungen zu vermeiden, erscheint es zielführend, die individuellen Konstrukte Lehrender wie Lernender zu erfassen sowie Muster in der Konstruktion der Vielfalt zu betrachten. Einen Zugang hierzu bietet der subjektwissenschaftliche Ansatz der Psychologie der Persönlichen Konstrukte von George A. Kelly (1955). Mit diesem Ansatz werden die am Bildungsprozess beteiligten Personen als verantwortlich Gestaltende ernst genommen.

Als Ausblick auf das im Methodenteil (Kapitel 3, S. 54) noch genauer betrachtete, von George A. Kelly entwickelte Repertory Grid sowie die dahinter stehende Theorie der persönlichen Konstrukte (1955), sei hier ein Zitat der Kelly-Biografin Fransella (1995) benannt. Es mag verdeutlichen, dass Kelly damit eine für die damalige Zeit, die von behavioristischen und tiefenpsychologischen Ansätzen geprägt war, fast revolutionäre Perspektive einnimmt, die eher an das Gedankengut Einsteins anschließt.

“Kelly was learning physics when Einstein’s ideas and those of quantum mechanics were challenging the Newtonian view of science. So it is interesting to compare one of Kelly’s philosophical statements about the nature of reality with those of Albert Einstein who says:

‘Physic concepts are free creations of the human mind, and are not however it may seem, uniquely determined by the external world. In our endeavor to understand reality we are somewhat like a man trying to understand the mechanism of a closed watch. He sees the face and the moving hands, even hears its ticking, but he has no way of opening the case. If he is ingenious he may form some picture of a mechanism which could be responsible for all the things he observes, but he may never be quite sure this picture is the only one which could explain his observations. He will never be able to compare his picture with the real mechanism and he cannot even imagine the possibility or the meaning of such a composition.’” (Einstein & Infeld 1938, S. 31 nach Fransella 1995, S. 48)

2.7.2. Implikationen aus Theorie und Forschung für Fragestellung und Hypothesen der Arbeit

Mit Bezug auf die dargestellten Modelle und Forschungsergebnisse lassen sich die Fragestellung und die Hypothesen der Arbeit hinsichtlich der Wahrnehmung und Bewertung der Studierendenvielfalt durch die Lehrenden wie folgt weiter ausformulieren.

Zunächst ist der Lehr-Lernkontext, in dem die Studierendenvielfalt betrachtet wird, als Bezugsrahmen zu konkretisieren. Die konkrete Frage dazu lautet: In welchen Lehr-Lernformaten oder -settings werden in besonderer Weise die lehr-lernrelevanten Unterschiede und Übereinstimmungen (Diversität) der Studierenden sichtbar?

HYPOTHESE 1

Es wird u.a. auf Basis von Wenning (2004, siehe Kapitel 2.5, S. 39ff) und Rosemann und Kerres (1986, siehe Kapitel 2.6.1, S. 44ff) erwartet, dass die Diversität der Studierenden v. a. in interaktiven Lehr-Lernformaten mit geringerer Studierendenzahl sichtbar und relevant wird, in denen die Möglichkeit besteht, individuell auf die Studierenden einzugehen und diese als Individuen wahrzunehmen.

Weiterhin ist zu fragen, welche lehr-lernrelevanten Unterschiede und Übereinstimmungen der Studierenden die Hochschullehrenden im Lehr-Lernprozess wahrnehmen.

HYPOTHESE 2

Es wird u.a. beziehungsweise auf Gleser (2011, siehe Kapitel 2.6.2, S. 48) erwartet, dass die Lehrpersonen eher konkrete Verhaltensweisen/-muster als lehr-lernrelevant wahrnehmen, wie sie Viebahn (2009, 2010, siehe Kapitel 2.4.2, S. 37) in seinem Modell zur Verschiedenheit der Lernenden als psychologische Dimensionen der Lernvoraussetzungen beschreibt, als sozio-demografische Merkmale. Damit werden die im Diversity-Modell/Rad (Loden & Rosner 1991, de Ridder & Jorzik 2012, siehe Kapitel 2.2.2, S. 21) als äußere Dimension benannten Aspekte eher sichtbar und damit relevant für die direkte Interaktion im Lehr-Lernprozess als die darunterliegenden Dimensionen der Persönlichkeit und der sozio-demografischen Merkmale.

Zudem ist zu betrachten, ob sich bei den unterschiedlichen Lehrenden ähnliche Kategorien dieser wahrgenommenen Diversität der Studierenden finden lassen.

HYPOTHESE 3

Auch wenn gemäß der Theorie der persönlichen Konstrukte nach Kelly (1955, siehe Kapitel 3.2.1, S. 57) die Konstrukte der Lehrenden immer eine individuelle Färbung haben, wird erwartet, dass sich Kategorien der wahrgenommenen Diversität bilden lassen. Vermutet wird, dass sich ähnliche Kategorien der wahrgenommenen Merkmale von Lehrenden wie die von Gleser (2011, S. 159) oder auch Hofer und Haimerl (2008, S. 225f) gefundenen wiederfinden (vgl. Kapitel 2.6.2, S. 47). Dies steht vor dem Hintergrund einer ähnlichen Sozialisation und hochschulkulturellen Prägung der Lehrenden sowie der grundlegenden Gültigkeit bestimmter Grundprinzipien von Lehr-Lernprozessen.

Im Hinblick auf das Lehrhandeln wie den Lernerfolg auch im Sinne eines Nutzens der Vielfalt für den Lehr-Lernprozess ist zudem zu analysieren, welche Bedeutung die Hochschullehrenden diesen wahrgenommenen Unterschieden in Hinblick auf den Lehr-Lernprozess beimessen.

HYPOTHESE 4

Es wird u. a. auf Basis von Rosemann und Kerres (1986, siehe Kapitel 2.6.1, S. 44) erwartet, dass sich die Einschätzung der Bedeutung der wahrgenommenen Vielfalt je nach individueller Lehrerfahrung, fachlichem und Hochschulkontext sowie der individuellen Bedeutung der Lehre unterscheidet.

Zudem ist zu betrachten, ob sich bei den unterschiedlichen Lehrenden ähnliche Kategorien der wahrgenommenen Bedeutung im Sinne von Konsequenzen für den Lehr-Lernprozess finden lassen.

HYPOTHESE 5

Auch im Hinblick auf die unterschiedliche Bedeutung der wahrgenommenen Vielfalt für den Lehr-Lernprozess wird erwartet, dass sich Kategorien bilden lassen. Es wird vermutet, dass sich hier Bezüge zur Matrix der Lehrkonzeption nach Kember (1997) (siehe Abbildung 8, S. 35) sowie im Hinblick auf die praxisorientierte Perspektive nach Reinmann und Mandl (2006) (siehe Abbildung 11, S. 41) herstellen lassen.

Im Folgenden werden mit Blick auf die hiermit präzierte Fragestellung die Methode des Repertory-Grid sowie der theoretische Hintergrund beschrieben. Zudem wird die Methodenwahl begründet und entsprechend an die Fragestellung der Arbeit angepasst.

3. ZUM REPERTORY-GRID ALS ERHEBUNGSMETHODE

“The simplest, and probably the most ... useful type of approach to a person’s personal construct, is to ask him to tell us what they are.” (George A. Kelly 1955, S. 201)

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, explorativ zu erheben, welche lehr-lernrelevanten Unterschiede bezogen auf die Studierenden im Lehr-Lernprozess durch die Hochschullehrenden wahrgenommen werden und wie sie diese in ihrer Bedeutung für den Lehr-Lernprozess einschätzen. Die Wahrnehmung und Einschätzung der Unterschiedlichkeit in ihrer Bedeutung für den Lehr-Lernprozess ist sehr individuell und oft unbewusst. Dies erfordert hinsichtlich der Erhebungsmethode einen reflexiven Impuls und den Raum zur individuellen Formulierung, der in dieser Weise weder in einer schriftlichen Fragebogenerhebung noch in Beobachtungsformaten gegeben ist. Zur Erhebung bietet sich daher das Repertory-Grid (Kelly 1955, 1986) an, das die Erhebung von Unterscheidungen, sogenannten Konstrukten, zum Ziel hat, mit deren Hilfe sich Personen in ihrer Welt orientieren. Die erhobenen persönlichen Konstrukte beziehen sich jeweils auf Teilbereiche, sogenannte Elemente in einem konkreten Erfahrungskontext der Befragten. Der hier betrachtete Erfahrungskontext, für den die Hochschullehrenden als Expertinnen und Experten befragt werden, ist der Lehr-Lernprozess in besonders durch Vielfalt gekennzeichneten Lehr-Lernformaten. Die Elemente sind entsprechend die unterschiedlichen wahrgenommenen Verhaltensweisen und -merkmale der Studierenden. Die Begründung zur Auswahl des Erhebungsinstruments wie auch der theoretische Hintergrund, Ablauf, Gütekriterien und Auswertung werden im Folgenden dargelegt.

3.1. ZUR METHODENWAHL

Die Wahl der Erhebungsmethode begründet sich aus dem Erkenntnisinteresse und der Zielsetzung der Arbeit, die sich in der Forschungsfrage spezifiziert. Das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit richtet sich auf die individuelle Wahrnehmung der Studierendenvielfalt und ihre Bedeutung für den Lehr-Lernprozess durch die Hochschullehrenden. Damit rücken - wie beschrieben - die Hochschullehrenden als Expertinnen und Experten in den Fokus. Die explorative Intention der Fragestellung legt zudem ein qualitatives Vorgehen nahe. Auch ist das Thema Diversity mit Einstellungen, Stereotypen und Wahrnehmungsmustern konfrontiert, so dass die gewählte Methode über eine rein kognitive Abfrage hinausgehen sollte.

Kerres und Rosemann (1986, S. 35) beschreiben die Wahrnehmung von Personen als „kognitive Organisation von Eindrücken“. Entsprechend soll die hier vorgenommene Erhebung einerseits diesen kognitiven Strukturierungsprozess sichtbar machen und andererseits einen Eindruck von den individuellen, dahinterliegenden Einschätzungen und Bedeutungen vermitteln.

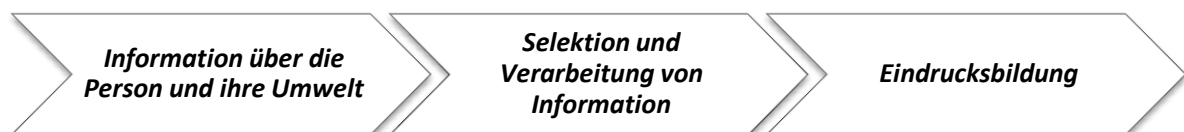


ABBILDUNG 12: SCHEMA DER EINDRUCKSBILDUNG (NACH ROSEMAN & KERRES, 1986, S. 35)

Die Vorteile und entsprechend auch die Begründung für die Wahl des Repertory-Grid als Erhebungsinstrument liegen darin, dass es den Befragten zum einen freie Äußerungsmöglichkeiten gibt, sie benennen und definieren die betrachteten Elemente und Konstruktpole selbst, zum anderen aber auch strukturiert vorgeht. Dies wird auch im tabellarischen Überblick (Abbildung 13, unten) sichtbar. Die Möglichkeit, dass das Grid-Verfahren flexibel auf das jeweilige Forschungsfeld und die damit verbundenen Eigenheiten angepasst werden kann, führt dazu, dass es in hohem Maße von den Interviewpartner/inne/n akzeptiert wird.

Eine weitere Variation des Repertory-Grid, die sowohl Elemente als auch Konstrukte für einen definierten Kontext vorgibt und lediglich die Beziehung zwischen beiden im Grid einschätzen lässt, ist auch als anmoderierte ggf. sogar Online-Befragung in größerem Umfang möglich. Diese Variante wird z. B. teils im Marketingkontext (z. B. Jacob & Bruns 2014, Herrmann & Huber 2013) eingesetzt, entspricht jedoch vom Ansatz her dann nicht mehr dem eigentlichen Grundgedanken der ursprünglichen Methode. Bei der geht es gerade um die individuell wahrgenommenen Elemente und die entsprechend aus der Gegenüberstellung entwickelten Konstrukte.

METHODENKLASSE	METHODEN	FOKUS
SCHRIFTLICHE BEFRAGUNGSMETHODEN	FRAGEBÖGEN (PAPER-AND-PENCIL, ONLINE)	TESTBAR/ÜBERPRÜFEN THEORETISCH FUNDIERTER HYPOTHESEN => ERFORDERT GESICHERTES VORWISSEN
GRUPPENDISKUSSIONSMETHODEN	BRAINSTORMING FOKUSGRUPPEN DELPHI-METHODE NOMINAL-GROUP-TECHNIK SZENARIO-TECHNIK PAPIER-COMPUTER	INFORMATIONEN, DIE NUR EINER GRUPPE ALS KOLLEKTIV ZUGÄNGLICH SIND => BEI FRAGESTELLUNGEN NACH KOLLEKTIVEM WISSEN
BEOBACHTUNGSMETHODEN	VERHALTENSBEOBSACHTUNG LAUTES DENKEN TAGEBUCHMETHODE LOG FILES SHADOWING	BEOBACHTBARES/SICHTBARES/HÖRBARES VERHALTEN => BEI FRAGESTELLUNGEN NACH SICHTBAREM VERHALTEN & SETZT ZUGANG FÜR BEOBACHTENDE VORAUS
VERHALTENS AUSLÖSENDE METHODEN	SIMULATIONEN, ROLLENSPIELE TEACHBACK OUTDOOR-SZENARIEN	(RE)PRODUZIERBARES/SIMULIERBARES VERHALTEN => IM „LABOR“ NACHSTELLBARE FRAGESTELLUNG
ARTEFAKT-ORIENTIERTE METHODEN	DOKUMENTENANALYSE (PAPIERFORM, DIGITAL) STRUKTURANALYSE (RÄUMLICH, ORGANISATIONAL)	VERGEGENSTÄNDLICHES /DOKUMENTIERTES VERHALTEN/WISSEN => ERFORDERT DOKUMENTIERBARKEIT
MÜNDLICHE BEFRAGUNG	INTERVIEWS, CRITICAL INCIDENT-TECHNIK REPERTORY-GRID-TECHNIK STRUKTUR-LEGE-TECHNIK CARD (COGNITIVE) SORTING COGNITIVE (CONCEPT) MAPPING STORYTELLING	VERBALISIERBARE(S) WISSEN/ VERHALTENSWEISEN - UNTERSTÜTZT DIE VERBALISIERUNG/FORMULIERUNG

ABBILDUNG 13: METHODENKLASSEN NACH FOKUS UND METHODEN (HEMMECKE 2012A, S. 57 & 59 ZUSAMMENGEFÜHRT & ERWEITERT)

„Fremdheit bestimmt sich, wie Husserl sagen würde, okkasionell, bezogen auf ein jeweiliges Hier und Jetzt.“ (Waldenfels 1998, S. 38)

Mit den Grid-Interviews wird genau dies möglich, es werden individuell bezogen auf einen konkreten Kontext persönliche Orientierungsmuster erhoben. Die Interviews wurden von George Kelly (1955 und 1986) ursprünglich für therapeutische Settings entwickelt, um bezogen auf einen definierten Kontext mentale Modelle bewusst und fassbar zu machen. In der vorliegenden Arbeit wird das Grid-Interview-Verfahren eingesetzt, um das implizite Wissen Hochschullehrender im Hinblick auf die Wahrnehmung und Bedeutung der Studierendenvielfalt im Lehr-Lernkontext als mentales Modell sichtbar zu machen.

Zentral in Hinblick auf die Erhebungsqualität beim Grid-Interview ist, dass sie zwischen der tatsächlichen und begrifflichen Unterscheidung differenziert. Bedingt durch die Imitierung einer vorsprachlichen Entscheidungssituation im Interview ist diese entsprechend häufig intuitiv. Damit ist die Unterscheidung deutlich und verweist auf Handlungsimplicationen, allerdings bleibt sie vielfach ohne fundierte Begründung. Durch soziale Normen und Selbstdarstellungstendenzen etablierte Verhaltensmuster, die den Zugang erschweren können, werden durch dieses interaktive und gestalterische Erhebungsverfahren größtenteils neutralisiert (vgl. u. a. Fromm & Paschelke 2010).

3.2. THEORETISCHER HINTERGRUND ZU DEN GRID-INTERVIEWS

Dem Repertory-Grid liegt die Theorie der persönlichen Konstrukte zu Grunde, die George A. Kelly in den 1950er Jahren ausgehend vom konstruktiven Alternativismus entwickelte (vgl. u. a. Catina & Schmitt 1993, Westmeyer & Weber 2015). Der konstruktive Alternativismus geht davon aus, dass ein Erkennen der real existierenden Welt immer nur annäherungsweise durch Interpretation möglich ist. Die Welt entzieht sich in dieser Vorstellung dem Anspruch einer absoluten Wahrheit. Dennoch sind die Welt wie auch alle individuellen Konstruktionen von ihr real. Essentiell für die Existenz der Welt ist im konstruktiven Alternativismus ihre Veränderung, die sich im Leben als Prozess spiegelt. Die Menschen sind es, die ihre Umwelt konstruieren, diese Konstrukte fortlaufend mit der Wahrnehmung in konkreten Situationen abgleichen und anpassen.

Im Rahmen seiner „Psychology of Personal Constructs“ sind dementsprechend insbesondere zwei Fragen bedeutsam, zu denen Kelly (1955) sich deutlich positioniert, die der Existenz von Realität im ontologischen Sinne sowie die nach dem Zustandekommen von Erkenntnis im epistemologischen. Seinem Verständnis nach gibt es eine reale Welt (vgl. Kelly 1955, S. 6), die wir Schritt für Schritt in einem Annäherungsprozess erkennen können (vgl. Kelly 1955, S. 43). Allerdings ist die Wirklichkeit interpretationsoffen, was eine Variationsbreite von Konstruktionen unterschiedlicher Personen, aber auch einer Person über die Zeit ermöglicht. Das bedeutet, dass jede Person jederzeit die Möglichkeit ergreifen kann, alternative Vorstellungen der Wirklichkeit zu den aktuell geltenden Konstruktionen zu entwickeln. Dahinter steht Kellys Annahme, dass alle Lebewesen als Teil der Welt dieser nicht ausgeliefert sind, sondern sie selbst aktiv konstruieren. Das macht sie zu „Schöpfern ihrer subjektiven Wirklichkeit“. Konkret betont er die „schöpferische Kraft des Lebendigen, die Umwelt abzubilden und nicht nur auf sie zu reagieren“ (Kelly 1986, S. 22).

„Weil das Lebewesen seine Umwelt abbildet, kann es der Umwelt alternative Konstruktionen überstülpen und tatsächlich etwas tun, wenn ihm die Umwelt nicht gefällt. Für das Lebewesen ist das Universum also real, aber nicht unveränderlich; es sei denn, es wollte die Umwelt so konstruieren.“ (Kelly 1986, S. 22)

Diese Konstruktion wie auch der fortlaufende Anpassungsprozess des individuellen Konstruktsystems, das als Interpretationsschablone der Orientierung dient, vollziehen sich immer bezogen auf den individuellen Entwicklungs- und Erfahrungsprozess. Zwar werden auch durch die Sozialisation in einer bestimmten Kultur bevorzugte Konstruktionen vermittelt, jedoch sieht Kelly deren Wirkung nicht als so stark an, dass diese zu einheitlichen Konstrukten bei allen Mitgliedern führen.

„Selbst, wenn zwei Menschen mit ein und demselben Ergebnis konfrontiert sind, erlebt es jeder in Abhängigkeit seiner bisherigen Lebenserfahrung anders und verhält sich anders, weil jeder das Ergebnis mit verschiedenen Konstruktsystemen bewertet.“ (Hemmecke 2012, S. 4)

Ziel seines auf dieser Basis entwickelten Modells ist es, zu erfassen, wie Menschen ihre persönlichen Wahrnehmungen der Wirklichkeit in für sie bedeutsamen Kontexten vernetzen, strukturieren und fortlaufend anpassen, um sich daran im Hinblick auf ihr Handeln zu orientieren.

3.2.1. Psychologie der persönlichen Konstrukte nach George Kelly

“Events do not tell us what to do, nor do they carry their meanings engraved on their backs for us to discover. For better or worse we ourselves create the only meanings they will ever convey during lifetime.” (Kelly, 1970, S. 3)

Kellys Theorie impliziert ein Menschenbild, das jede Person in ihrer Differenziertheit und Vielfältigkeit anerkennt und sie als selbstverantwortliche Forscherin und Gestalterin ihrer eigenen Realität betrachtet. Demnach konstruiert jede Person ihre individuelle Wirklichkeit selbst, so dass bezüglich jeder Konstruktion der Welt immer alternative Vorstellungen bestehen. Zudem sind diese wählbar und können fortlaufend weiterentwickelt werden. Dies geschieht durch die Überprüfung, Anpassung und Auswahl der Konstrukte, die zur Orientierung im jeweiligen Kontext dienen. Entsprechend erfolgt die Anpassung mit der subjektiven Maßgabe, dass die Konstrukte als repräsentativ für die Wirklichkeit wahrgenommen werden. In diesem Sinne lässt sie sich als fortlaufender Lernprozess verstehen. Werden doch die individuellen Konstruktionen nach Kelly durch die permanente Überprüfung an der Realität entsprechend dynamisch verstärkt oder verworfen und ersetzt. Diesen Grundgedanken bringt auch Roth (2004) aus neuro- und kognitionswissenschaftlicher Perspektive für den Lernprozess auf den Punkt.

„Ich will demgegenüber zwei Behauptungen aufstellen, die überraschend klingen, aber neuro- und kognitionswissenschaftlich gut belegt werden können: (1) Wissen kann nicht übertragen werden; es muss im Gehirn eines jeden Lernenden neu geschaffen werden. (2) Wissensaneignung beruht auf Rahmenbedingungen und wird durch Faktoren gesteuert, die unbewusst ablaufen und deshalb nur schwer beeinflussbar sind.“ (Roth 2004, S. 497)

Der Kern von Kellys Überlegungen zum Lernen geht dahin, dass das Lernen keiner speziellen Klasse psychologischer Prozesse zuzuordnen ist. Vielmehr beschreibt er den Lernprozess als

synonym mit allen psychologischen Prozessen. „Es ist nichts, was dem Menschen gelegentlich widerfährt; es ist etwas, was ihn überhaupt erst zum Menschen macht.“ (Kelly 1955, S. 87)

„Unser Bild der Welt ist also immer schon ein gestaltetes, auch das Bild, das wir von uns selbst haben. Das Bild der Welt ist dann auch die Grundlage für unser Handeln: wir können uns nicht auf die Welt beziehen, wie sie wirklich ist, sondern nur auf die Welt, wie wir sie sehen.“ (Fromm & Paschelke 2010, S. 14)

Dem - von Fromm und Paschelke beschriebenen - Grundgedanken der Psychologie der Persönlichen Konstrukte nach George A. Kelly (1955) folgend, schafft sich jede Person durch die Zuschreibung von Bedeutungen eine Orientierung für ihr individuelles Handeln im jeweiligen Bedeutungskontext.

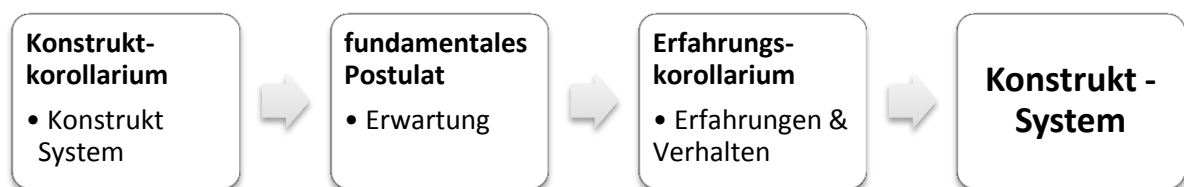


ABBILDUNG 14: KONSTRUKTIONSPROZESS NACH G. KELLY (EIGENE DARSTELLUNG)

Mit seiner Psychologie der Persönlichen Konstrukte fokussiert Kelly auf das positive Potenzial, das in der individuellen, selbstverantwortlichen Erforschung und Gestaltung der Realität durch unterschiedlichste Menschen liegt. Damit grenzt er sich von den häufig defizitorientierten Ansätzen ab, die er in seiner Zeit als vorherrschend wahrnimmt und die sich bis heute beispielsweise auch in der Diskussion zum Umgang mit Diversität wie zum Diversity Management fortsetzen. Diese Ausrichtung auf positive Potenziale, die Vielschichtigkeit und die Selbstverantwortlichkeit von Personen ist es, die Kellys Theorie der Persönlichen Konstrukte sowie die darauf basierende Erhebungsmethode des Grid-Interviews zur Betrachtung der Chance von Studierendenvielfalt für die Hochschulbildung nahelegt. Damit passt sie zu der Diversity-Perspektive, die Unterschiede und Gemeinsamkeiten pro-aktiv für langfristiges Lernen auf individueller und organisationaler Ebene nutzen will.

„Hinter diesen Methoden steht also die Offenheit und Neugier, nicht das Interesse, die Untersuchten in Schubladen zuzuordnen, sie zu klassifizieren und mit irgendwelchen Etiketten zu versehen - wie das nach Kellys Einschätzung andere Methoden schon im Übermaß taten.“ (Fromm & Paschelke 2010, S. 13)

3.2.2. Bedeutung der zentralen Annahmen der Psychologie der persönlichen Konstrukte

Zentrale Begriffe in diesem individuellen Forschungs- und Gestaltungsprozess sind zum einen die *persönlichen Konstrukte*, die durch die individuelle Interpretation von Ereignissen „die chaotische Vielfalt der Realität in eine Ordnung“ bringen (Catina & Schmitt, 1993, S. 13) und zum anderen die *Elemente*, das heißt die Dinge, Personen, Situationen, Merkmale oder ähnliches, auf die sich diese Konstrukte beziehen.

„Die Konstrukte stellen gleichzeitig Ähnlichkeiten und Unterschiede fest, ordnen die Ereignisse bestimmten Kategorien zu und werden so zu einer realitätsstiftenden Einheit für das Individuum (Kelly 1991, S. 75; siehe Catina & Schmitt 1993, S. 15ff).“ (zitiert nach Rosenberger & Freitag 2009, S. 478)

Auch das Verständnis der Konstrukte als dichotome Denksysteme, die Übereinstimmungen und Differenzen zur Gestaltung der Realität heranziehen, passen insofern zum pro-aktiven Ansatz des Diversity Managements, als dass auch dieser sowohl Verschiedenheit als auch Übereinstimmungen im Sinne von Pluralismus zum Vorteil gestalten und nutzen will. Die Dichotomie bezieht sich auf die Zweipoligkeit der Konstrukte, die insofern zu relativieren ist, als dass in der Grid-Matrix alle Elemente auf einem Kontinuum zwischen den beiden Polen aller Konstrukte eingeschätzt werden. Zudem sind die in den Interviews definierten Konstrukte immer nur eine „Momentaufnahme“ und prinzipiell änderbar, ggf. sogar „änderungsbedürftig“, wenn sie beispielsweise zu einer unerwünschten Handlungseinschränkung oder Desorientierung führen.

GRUNDPOSTULAT	DIE PROZESSE EINER PERSON WERDEN DURCH DIE FORMEN IHRER ANTIZIPATION VON EREIGNISSEN PSYCHOLOGISCH VERMITTELT UND GEPRÄGT.
KONSTRUKTIONSKOROLLARIUM	EINE PERSON ANTIZIPIERT EREIGNISSE, INDEM SIE IHRE REPLIKATIONEN KONSTRUIERT.
INDIVIDUALITÄTSKOROLLARIUM	PERSONEN UNTERSCHIEDEN SICH VONEINANDER IN IHRER KONSTRUKTION VON EREIGNISSEN.
ORGANISATIONSKOROLLARIUM	ZUM ZWECKE DER ANTIZIPATION VON EREIGNISSEN ENTWICKELT JEDE PERSON IN CHARAKTERISTISCHER WEISE EIN KONSTRUKTIONSSYSTEM, DAS ORDNUNGSBEZIEHUNGEN ZWISCHEN KONSTRUKTEN UMFASST.
DICHOTOMIEKOROLLARIUM	DAS KONSTRUKTIONSSYSTEM EINER PERSON SETZT SICH ZUSAMMEN AUS EINER BEGRENZTEN ANZAHL DICHOTOMER KONSTRUKTE.
WAHLKOROLLARIUM	EINE PERSON WÄHLT FÜR SICH SELBST DIEJENIGE ALTERNATIVE INNERHALB EINES DICHOTOMEN KONSTRUKTS, BEI DER SIE GRÖßERE MÖGLICHKEITEN FÜR EINE AUSDEHNUNG UND/ODER GENAUERE BESTIMMUNG DES KONSTRUKTS ANTIZIPIERT.
BEREICHSKOROLLARIUM	EIN KONSTRUKT IST NUR FÜR DIE VORHERSAGE EINES BEGRENZTEN BEREICHS VON EREIGNISSEN GEEIGNET.
ERFAHRUNGSKOROLLARIUM	DAS KONSTRUKTIONSSYSTEM EINER PERSON VARIERT, WÄHREND SIE NACH UND NACH DIE REPLIKATIONEN VON EREIGNISSEN KONSTRUIERT.
MODULATIONSKOROLLARIUM	DIE VARIATION IM KONSTRUKTSYSTEM EINER PERSON WIRD BEGRENZT DURCH DIE DURCHLÄSSIGKEIT DER KONSTRUKTE, INNERHALB DEREN ANGEMESSENHEITSBEREICH DIE VARIANTEN LIEGEN.
FRAGMENTATIONSKOROLLARIUM	EINE PERSON KANN NACHEINANDER EINE VIELZAHL VON SUBSYSTEMEN IHRES KONSTRUKTIONSSYSTEMS VERWENDEN, DIE IM HINBLICK AUF DIE SICH AUS IHNEN ERGEBENDEN SCHLUSSFOLGERUNGEN UNVEREINBAR MITEINANDER SIND.
ÄHNLICHKEITSKOROLLARIUM	IN DEM AUSMAß, IN DEM EINE PERSON EINE KONSTRUKTION VON ERFAHRUNGEN VERWENDET, DIE DER ÄHNLICH IST, DIE EINE ANDERE PERSON VERWENDET, WERDEN IHRE PSYCHOLOGISCHEN PROZESSE DENEN DER ANDEREN PERSON ÄHNLICH SEIN.
SOZIALITÄTSKOROLLARIUM	IN DEM AUSMAß, IN DEM EINE PERSON DIE KONSTRUKTIONSPROZESSE EINER ANDEREN PERSON KONSTRUIERT, KANN SIE EINE ROLLE IN EINEM SOZIALEN PROZESS SPIELEN, DER DIE ANDERE PERSON MIT EINBEZIEHT.

ABBILDUNG 15: FORMALER INHALT DER THEORIE DER PERSONALEN KONSTRUKTE (KELLY 1955, S. 103, ÜBERSETZUNG AUS WESTMEYER & WEBER 2004, S. 63)

Entlang der zentralen Annahmen (vgl. Abbildung 15) der Psychologie der Persönlichen Konstrukte werden diese im Folgenden im Hinblick auf die Fragestellung dieser Arbeit betrachtet. Dabei liegt der Fokus auf den Hochschullehrenden und ihrer Wahrnehmung der Studierendenvielfalt im Lehr-

Lernprozess. Eine für den Lehr-Lernprozess gleichermaßen wichtige Betrachtung der Studierendenperspektive auf die Vielfalt wird in dieser Arbeit nicht eingenommen.

GRUNDPOSTULAT	DER LEHR-LERNPROZESS WIRD DURCH DIE FORMEN DER ANTIZIPATION VON STUDIERENDENVIELFALT PSYCHOLOGISCH VERMITTELT UND GEPRÄGT.
KONSTRUKTIONSKOROLLARIUM	LEHRENDE ANTIZIPIEREN STUDIERENDENVIELFALT IN LEHR-LERNPROZESSEN, INDEM SIE IHRE REPLIKATIONEN KONSTRUIEREN.
INDIVIDUALITÄTSKOROLLARIUM	HOCHSCHULEHRENDE UNTERSCHIEDEN SICH VONEINANDER IN IHRER KONSTRUKTION VON VIELFALT IN LEHR-LERNPROZESSEN.
ORGANISATIONSKOROLLARIUM	UM VIELFALT IN LEHR-LERNPROZESSEN ANTIZIPIEREN ZU KÖNNEN, ENTWICKELN LEHRPERSONEN AUF INDIVIDUELLE WEISE KONSTRUKTIONSSYSTEME, DIE ORDNUNGSBEZIEHUNGEN ZWISCHEN KONSTRUKTEN UMFASSEN.
DICHOTOMIEKOROLLARIUM	DAS KONSTRUKTIONSSYSTEM JEDER LEHR-PERSON SETZT SICH AUS EINER BEGRENZTEN ANZAHL DICHOTOMER KONSTRUKTE ZUSAMMEN.
WAHLKOROLLARIUM	JEDE LEHR-PERSON WÄHLT FÜR SICH SELBST DIEJENIGE ALTERNATIVE INNERHALB EINES DICHOTOMEN KONSTRUKTS, BEI DER SIE GRÖßERE MÖGLICHKEITEN FÜR EINE AUSDEHNUNG UND/ODER GENAUERE BESTIMMUNG DES KONSTRUKTS ANTIZIPIERT.
BEREICHSKOROLLARIUM	DIE KONSTRUKTE IM KONTEXT VON VIELFALT IN LEHR-LERNPROZESSEN SIND NUR FÜR DIE VORHERSAGE INNERHALB DIESES KONTEXTES GEEIGNET.
ERFAHRUNGSKOROLLARIUM	DIE KONSTRUKTIONSSYSTEME DER LEHRENDEN ZUR VIELFALT IN LEHR-LERNPROZESSEN VARIIEREN MIT DEM PROZESS DER REPLIKATIONEN VON VIELFALT IN LEHR-LERNPROZESSEN.
MODULATIONSKOROLLARIUM	DIE VARIATION IM KONSTRUKTSYSTEM DER EINZELNEN LEHRENDEN WIRD BEGRENZT DURCH DIE DURCHLÄSSIGKEIT DER KONSTRUKTE, INNERHALB DEREN ANGEMESSENHEITSBEREICH DIE VARIANTEN LIEGEN.
FRAGMENTATIONSKOROLLARIUM	JEDE EINZELNE LEHR-PERSON KANN NACHEINANDER EINE VIELZAHL VON SUBSYSTEMEN IHRES KONSTRUKTIONSSYSTEMS VERWENDEN, DIE IM HINBLICK AUF DIE SICH AUS IHNEN ERGEBENDEN SCHLUSSFOLGERUNGEN UNVEREINBAR MITEINANDER SIND.
ÄHNLICHKEITSKOROLLARIUM	IN DEM AUSMAß, IN DEM EINE LEHR-PERSON EINE KONSTRUKTION VON VIELFALT IM LEHR-LERNPROZESS VERWENDET, DIE DER ÄHNLICH IST, DIE EINE ANDERE PERSON VERWENDET, WERDEN IHRE PSYCHOLOGISCHEN PROZESSE DENEN DER ANDEREN PERSON ÄHNLICH SEIN.
SOZIALITÄTSKOROLLARIUM	IN DEM AUSMAß, IN DEM EINE LEHR-PERSON DIE KONSTRUKTIONSPROZESSE EINER ANDEREN PERSON BEEINFLUSST, KANN SIE EINE ROLLE IM LEHR-LERNPROZESS SPIELEN.

ABBILDUNG 16: ÜBERTRAGEN DES FORMALEN INHALTS DER THEORIE DER PERSONALEN KONSTRUKTE AUF DIE FRAGESTELLUNG DER VORLIEGENDEN ARBEIT

Neben der Übertragung des theoretischen Hintergrunds des eingesetzten Erhebungsinstruments auf die konkrete Fragestellung ist es für die Einschätzung und Einordnung der zu diskutierenden Ergebnisse erforderlich, sowohl den Aufbau als auch vor allem die Gütekriterien zu kennen. Diese dienen als Maßstab bei der Einschätzung der Ergebnisse und helfen bei der Orientierung im gewählten Kontext.

3.3. ABLAUF UND GÜTEKRITERIEN DER REPERTORY-GRID-INTERVIEWS

“It is an attempt to stand in other’s shoes, to see their world as they see it, to understand their situation, their concerns.” (Fransella & Bannister 1977, S. 5; und Raeithel 1993, S. 42, zitiert nach Rosenberger & Freitag 2009, S. 479)

Zunächst gilt es, die Untersuchungsfrage an das Instrument anzupassen, um daran anschließend die Elementtypen zu bestimmen, die erhoben werden sollen. Die eigentliche Erhebung der Konstrukte sowie ihrer Pole erfolgt durch den Unterscheidungsakt, in dem jeweils drei der Elemente hinsichtlich Übereinstimmung und Unterschieden verglichen werden. Dabei geht es

darum zu benennen, in welcher Hinsicht zwei der drei sich gleichen und vom dritten unterscheiden. Ist der betrachtete Kontext - wie in der vorliegenden Arbeit - durch eine hohe Komplexität charakterisiert, kann es auch sinnvoll sein, die Konstrukte durch den Vergleich von zwei Elementen entwickeln zu lassen. Nach der Erhebung der Konstrukte werden alle Elemente in einer Matrix allen Konstrukten bzw. ihren Polen zugeordnet. Bei der Auswertung lassen sich entsprechend drei Informationen zur Orientierung der befragten Personen im betrachteten Kontext analysieren. Durch die im Interview vorgeschaltete Frage nach dem Lehr-Lernformat, in dem Vielfalt am deutlichsten sichtbar wird, kommt das Veranstaltungsformat als vierte Information hinzu.

FORMATE <ul style="list-style-type: none"> • In welchen Lehr-Lernformaten wird für Sie die Vielfalt der Studierenden in besonderer Weise sichtbar und relevant?
ELEMENTE <ul style="list-style-type: none"> • Welche unterschiedlichen lehr-lernprozessrelevanten Merkmale und Verhaltensweisen werden für Sie in diesen Formaten sichtbar? Welche sind für den Lernerfolg "ideal"?
KONSTRUKTE <ul style="list-style-type: none"> • Wenn Sie diese beiden Merkmale in ihrer Bedeutung für den Lehr-Lernprozess vergleichen, worin gleichen bzw. unterscheiden sie sich? Wenn sie die gleiche Wirkung haben, was ist hierzu der Gegenpol?
GRID <ul style="list-style-type: none"> • Einschätzung aller Elemente im Hinblick auf ihren "Wirkungsgrad" / ihre Bedeutung bezogen auf jedes Konstrukt.

ABBILDUNG 17: SCHRITTE DER REPERTORY-GRID-UNTERSUCHUNG IM RAHMEN DIESER ARBEIT (EIGENE DARSTELLUNG)

Mit der inhaltlichen Analyse der benannten und definierten Elemente wird es möglich, die individuell für den Lehr-Lernprozess als relevant wahrgenommenen Unterschiede der Studierenden zu identifizieren. Dies gilt bezogen auf das individuelle Konstruktsystem der einzelnen Lehrperson wie auch personenübergreifend im Sinne von Elemente-Clustern. Durch die inhaltliche Analyse der Konstrukte zur Bedeutung der Elemente für den Lehr-Lernprozess wird es möglich festzustellen, wie sich die einzelnen Lehrpersonen im Hinblick auf die von ihnen wahrgenommene Vielfalt orientieren. In der Auswertung der Grid-Matrix, die auch zahlenmäßig einen Überblick über alle Elemente in ihrer Bedeutung für den Lehr-Lernprozess gibt, kommen eine weitere Qualität und der direkte Vergleich der Elemente untereinander hinzu.

*„Der Mensch erfindet seine Wirklichkeit, und das macht ihn auch verantwortlich für sein Tun.“
(Catina & Schmitt 1993, S. 13)*

Hochschullehrende werden als Expert/innen für ihre subjektive Wahrnehmung der Studierendenvielfalt in Lehr-Lernprozessen ernst genommen und in Grid-Interviews befragt. Die im Hintergrund stehende Frage lautet: „Wie orientieren sich die Hochschullehrenden im Lehr-Lernprozesse angesichts der Vielfalt der Studierenden?“

„Wenn das besondere Potenzial der Grid-Methode genutzt werden soll, hängt also sehr viel davon ab, den Befragten die Möglichkeit zu bieten, sich ausführlich und differenziert zu

äußern, die Äußerungen für die Interviewten verstehbar zu machen und dabei gleichzeitig eine Inhaltliche Beeinflussung möglichst zu vermeiden.“ (Fromm 2010, S. 531)

Die Datenbasis der Grid-Interviews besteht aus den persönlichen Konstrukten, den benannten und zugrunde gelegten Elementen sowie den Einschätzungen über die Zusammenhänge. Sowohl die Konstrukte als auch die Elemente und die Zusammenhänge sind gemäß der zugrundeliegenden Theorie von Kelly änderbar. Die Durchführung der Grid-Interviews selbst hat bereits einen interventiven Charakter, der auch von einem Großteil der für diese Arbeit interviewten Personen explizit wahrgenommen und rückgemeldet wurde. Dieser interventive Charakter ist in der ursprünglichen Konzeption des Erhebungsinstruments als therapeutisches Beratungssetting grundgelegt. Dies erfordert eine entsprechend geänderte Perspektive auf die Gütekriterien.

Grundsätzlich sind bezogen auf die erhobenen Merkmale in psychologischen und Wahrnehmungsprozessen keine deterministischen Zusammenhänge zu ermitteln oder zu erwarten, vielmehr geht es auch bei vergleichsweise standardisierten Messinstrumenten im Kontext psychologischer Prozesse - wie dem Repertory Grid - immer lediglich um Vorhersagen auf Basis subjektiver Wahrnehmungs- und Interaktionsprozesse.

3.3.1. Besonderheiten bezüglich Erhebung und Gütekriterien

Dem Repertory-Grid-Verfahren liegt ein konstruktivistisches Wissenschaftsverständnis, im Speziellen die Psychologie der Persönlichen Konstrukte nach George A. Kelly, zu Grunde. Es handelt sich um ein in der Weise standardisiertes Verfahren, dass es klare Grundprinzipien gibt. Die konkreten Erhebungsschritte sind jedoch auf den betrachteten Kontext anzupassen. Das Instrument erhebt damit bezogen auf den konkreten Kontext qualitative, interpersonal vergleichbare Daten. Diese können einerseits zur Analyse differenzierter individueller Repräsentationen der Realität herangezogen werden und andererseits zur Identifikation von Gesetzmäßigkeiten in den Konstrukten genutzt werden.

“The simplest and probably the most (...) useful type of approach to a person’s personal constructs, is to ask him to tell us what they are.” (Kelly, 1955, S. 201)

„Der ‚Konstruktive Alternativismus‘ im Sinne der Personal Construct Psychology betont die Verantwortlichkeit des Einzelnen für ein bestimmtes Bild der Welt im Sinne der (Mit)Urheberschaft einer bestimmten Weltsicht.“ (Fromm & Paschelke 2010, S. 15)

Dieses zugrundeliegende Menschenbild hat forschungsmethodisch die Konsequenz, Forscher und Forscherin nicht länger einen privilegierten Zugang zur Welt zuzuschreiben, wie auch unterschiedliche Forschungsmethoden nicht hinsichtlich des Grads der Genauigkeit - in dem sie die Wirklichkeit wiedergeben - zu unterscheiden.

Die von Kelly auf Basis seiner Theorie entwickelte Erhebungsmethode des Grid-Interviews ermöglicht es, individuelle Konstruktsysteme bezogen auf Situationen, Personen oder Gegenstände in einem bestimmten Bezugsrahmen abzubilden und Strukturen in diesem Ordnungssystem sichtbar zu machen. Dies geschieht über die Benennung und Definition der für die interviewte Person im betrachteten Kontext bedeutsamen Elemente (z. B. Kundengruppen, Produkte ...), die Entwicklung der Konstrukte über die Formulierung dichotomer Eigenschaften

sowie die abschließende Einschätzung aller Elemente im Hinblick auf alle Konstrukte mit Zahlenwerten in einer Matrix.

„Die Grid-Methodik beschränkt sich gerade nicht auf das Verbalisierbare, sondern eröffnet auch einen Zugang zu dem, was als vorbewusstes Wissen (tacit knowledge) vorhanden und handlungsrelevant, aber nicht vollständig verbalisierbar ist.“ (Fromm & Pastelke 2010, S. 19)

Hieraus ergibt sich der Bedarf, die Interviews sowohl qualitativ inhaltsanalytisch auszuwerten als auch quantitativ die Orientierungsmuster zu analysieren, die sprachlich lediglich in Ansätzen oder gar nicht repräsentiert sind. Dem Repertory-Grid liegen nach Fromm und Paschelke (2010) die folgenden Annahmen Kellys zu Grunde:

- Die individuelle Unterscheidung von Personen, Dingen, Empfindungen usw. dient der Orientierung in der Umwelt bzw. im betrachteten System oder Kontext.
- Diese individuellen Unterscheidungen sind meist vorbewusst und bleiben unausgesprochen.
- Als Maßgabe für die Richtigkeit von Unterscheidungen von Dingen oder Personen dienen kulturelle Konventionen im jeweiligen Kontext.
- „Die kulturellen Konventionen geben nur einen mehr oder weniger engen Rahmen vor, der von der einzelnen Person ausgestaltet werden kann und muss.“ (Fromm & Paschelke 2010, S. 17) Das bedeutet, dass jede/r eine individuelle durch ihre/seine Lebensgeschichte gefärbte Unterscheidung macht.
- Die Subjektivität der Art und Weise, sich durch Unterscheidungen zu orientieren, führt zu einer großen Vielfalt von individuellen Orientierungsrastern.
- Durch das Grid-Interview wird das implizite Wissen zur individuellen Orientierung der Untersuchungspersonen sichtbar gemacht.
- Die persönlichen Konstrukte der Befragten werden ernst genommen.
- Die Konstrukte werden erfasst, indem die Befragten die Unterscheidung tatsächlich treffen.

Entsprechend muss die Fragestellung auf die Methode des Grid-Interviews angepasst werden. Dabei stellt die Unterscheidungssituation den Kernpunkt des Interviews dar. Zur Durchführung selbst gibt es unterschiedliche Möglichkeiten, die alle gleichermaßen gelten. Ergebnis der Interviews sind die individuellen Konstrukte der befragten Personen. Reliabilität lässt sich damit lediglich bezogen auf die im konkreten Fall eingesetzte Variation der Methode erfassen, da es keine Standardanwendung gibt. Fromm (1995, S. 203ff) stellt sogar in Frage, ob eine Reproduzierbarkeit und entsprechend deren Überprüfung überhaupt sinnvoll ist. Und Lohaus (1993) schlägt eine alternative Konstruktion von Validität und Reliabilität als Merkmale des jeweiligen Konstruktsystems vor. Damit schlägt er praktisch eine Split-Half- oder Retest-Reliabilität der Konstrukte vor, mit der Aussagen über die Stabilität und Änderbarkeit der Konstruktsysteme verbunden wären.

Lediglich mit dem Einsatz eines standardisierten Grids für eine große Fallzahl, bei dem Elemente und Konstrukt vorgegeben sind, um beispielsweise die Verteilung oder Allgemeingültigkeit zu analysieren, wäre es möglich, die üblichen Gütekriterien anzulegen, wie es auch Scheer (1993) beschreibt. Dies ist in der vorliegenden Arbeit jedoch nicht der Fall. Hier wurde bewusst der

Zugang über die Erhebung individueller Grids gewählt, um zunächst ein Bild über die individuelle Wahrnehmung der Studierendenvielfalt und die Orientierung in Hinblick auf den Umgang damit zu bekommen.

„Das Ziel der Analyse kann es nun sein, an vielen gleichartigen Repgrids die Allgemeingültigkeit der entdeckten Merkmale zu bestimmen. Erst dann greifen die bekannten psychometrischen Kriterien - Auswertungsabhängigkeit, Verlässlichkeit und Inhaltsgültigkeit von Messungen (...) - mit genügender Schärfe, wo entweder aus den Zahlen des Repgrids eine oder mehrere herkömmliche Variablen berechnet werden oder durch Beurteiler ein Ratingverfahren auf die qualitativen Daten aus allen vorliegenden Grids angewendet wird.“ (Scheer, 1993, S. 52)

Ein weiterer Vorschlag von Lohaus (1993, S. 90) ist eine Art Maß für die innere Konsistenz der Konstrukte, um Aussagen zur Widersprüchlichkeit der Konstrukte machen zu können.

3.3.2. Erhebung und Gütekriterien der Elemente

Die im Rahmen einer Erhebung mittels Repertory-Grid betrachteten Dinge, Personen oder Eigenschaften werden als Elemente bezeichnet. Auf diese Elemente beziehen sich die im zweiten Erhebungsschritt durch Unterscheidungen gebildeten Konstrukte. Für die Elemente werden in der Literatur zum Repertory-Grid folgende Anforderungen benannt (vgl. u. a. Hemmecke 2012b, Fromm & Paschelke 2010, Scheer & Catina 1993).

Sie sollten repräsentativ für den betrachteten Kontext sein. Im vorliegenden Fall sollen sie entsprechend die Vielfalt der Studierenden im Lehr-Lernprozess spiegeln. Ihre Qualität sollte vergleichbar, also homogen sein. Das bedeutet, es sollten beispielsweise alles beobachtbare Verhaltensweisen sein. Sie können sowohl auf Basis theoretischer Vorüberlegungen vorgegeben werden als auch mit den interviewten Expert/inn/en gemeinsam entwickelt werden. Als Zwischenlösung können auch Kategorien wie z. B. Eigenschaften oder reale Personen vorgegeben werden. Dem Ursprungsgedanken Kellys folgend ist es wichtig, dass die Elemente wie auch die Konstrukte mit der interviewten Person bezogen auf den konkreten Kontext individuell entwickelt werden. Diese Herangehensweise wurde auch hier gewählt, da es zum einen der Annahme gerecht wird, dass jede Lehrperson ihre ganz persönliche Wahrnehmung des Lehr-Lernprozesses hat, zum anderen die Intention der vorliegenden Untersuchung eine explorative ist, die neue Erkenntnisse über die durch die Hochschullehrenden wahrgenommene Vielfalt gewinnen möchte.

„Die Frage nach der freien Wählbarkeit erübrigt sich, wenn man von Kellys Theorie der persönlichen Konstrukte ausgeht, dann müssen sowohl Elemente als auch Konstrukte jeweils von den Probanden selbst bestimmt werden.“ (Hemmecke 2012b, S. 6)

Für einen optimalen Grad an Komplexität, der der Vielfalt des betrachteten Kontextes gerecht wird und zugleich eine handhabbare Reflexion ermöglicht, sollte die Anzahl zwischen sechs und 16 liegen und möglichst 25 nicht übersteigen (vgl. u. a. Scheer 1993, Hemmecke 2012 a+b, Fromm & Paschelke 2010). Im Hinblick auf die Auswertung kann es sinnvoll sein, zum Vergleich einen Ideal-Typus zu ergänzen. In der vorliegenden Arbeit wurde z. B. nach dem idealtypischen Studierverhalten gefragt.

Da sich die Elemente immer auf einen bestimmten Kontext beziehen, wurde der eigentlichen Erhebung der Elemente eine Abfrage zu den Lehr-Lernformaten vorangestellt, in denen in besonderer Weise die Vielfalt der Studierenden sichtbar wird. Die Frage lautete:

„In welchen Lehrformaten/-szenarien nehmen Sie in besonderer Weise die unterschiedlichen Verhaltensweisen/-merkmale der Studierenden in Bezug auf den Lehr-Lernprozess wahr?“

Bezogen auf die Studierendenvielfalt als Elemente-Kategorie im Lehr-Lernprozess war die entscheidende Vorgabe die Relevanz und Sichtbarkeit in der Lehrveranstaltung. Anschließend wurden die Elemente mit der folgenden Fragestellung individuell entwickelt:

„Welche unterschiedlichen für den Lehr-Lernprozess relevanten Merkmale der Studierenden nehmen Sie wahr? Woran machen Sie dies fest? In welcher Weise wird dies für Sie sichtbar?“

Um einen „Prototyp“ als Basislinie oder Vergleichspunkt zu setzen, wurde zudem als Einstieg in die Befragung zu den wahrgenommenen Unterschieden die folgende Frage gewählt:

„Woran erkennen Sie eine idealtypische Studierende / einen idealtypischen Studierenden im Lehr-Lernprozess? Wie würden Sie ein idealtypisches Merkmal beschreiben?“

3.3.3. Erhebung und Gütekriterien der Konstrukte

Bezogen auf die Konstrukte wie auch ihre Gewinnung ist ein essenzielles Merkmal ihr dichotomer Charakter, so dass bei der Erhebung Ähnlichkeits- und Verschiedenheitsurteile im Hinblick auf die gefundenen Elemente evoziert werden. Die hierzu eingesetzte Methode ist ein Triadenvergleich, bei dem immer drei der Elemente systematisch oder nach dem Zufallsprinzip ausgewählt und jeweils zwei bezogen auf ihre Übereinstimmung in Abweichung vom dritten verglichen werden. Im Falle einer hohen Komplexität des betrachteten Kontextes wie der gefundenen Elemente kann auch ein dyadischer Vergleich der Elemente zur Entwicklung der Konstrukte genutzt werden (vgl. Hemmecke 2012b, S. 10f, Scheer 1993, S. 31), was in der vorliegenden Untersuchung der Fall war. Die Frage zur Entwicklung der Konstrukte lautete:

„Stellen Sie sich bitte eine typische Lehr/Lernsituation vor, in der Sie mit diesen beiden Studierenden-Merkmalen/Verhaltensweisen konfrontiert sind. In welcher Weise gleichen oder unterscheiden sich diese beiden Elemente im Hinblick auf ihre Bedeutung für den Lehr-Lernprozess?“

Im weiteren Prozess waren die Hochschullehrenden dazu aufgefordert, die Gemeinsamkeit oder den Unterschied zu beschreiben. Im Falle eines gefundenen Unterschiedes ließen sich direkt die beiden Pole des dichotomen Konstrukts benennen. Im Falle einer Gemeinsamkeit folgte die Frage nach der Beschreibung und Benennung des Gegensatzes bzw. Gegenpols. Der Vergleich der gefundenen Elemente wird solange fortgesetzt, bis etwa so viele Konstrukte wie Elemente gefunden sind. Bei der Dokumentation wird vermerkt, welcher Vergleich zur Entwicklung des Konstrukts geführt hat. Als Kriterien für die Konstrukte werden u. a. von Scheer (1993, S. 32f) folgende benannt. Sie sollten in angemessener Weise spezifiziert sein, das heißt nicht zu allgemein oder pauschal und auch nicht zu oberflächlich, also weit genug in die Tiefe gehen. Der Kontextbezug der Konstrukte ist wichtig, es geht nicht um allgemeine Zuschreibungen zu den Elementen. Zudem müssen die Konstrukte sich deutlich von den Elementen selbst unterscheiden und dürfen nicht auf der Beschreibungsebene der Elemente verbleiben.

3.3.4. Rating im Repertory-Grid

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Elemente	Konstrukt	Gegenpol	
													1
													2
													3
													4
													5
													6
													7
													8
													9
													10

ABBILDUNG 18: REPERTORY-GRID (EIGENE DARSTELLUNG)

Im letzten Schritt der Erhebung werden alle Elemente im Hinblick auf alle Konstrukte eingeschätzt. Dies erfolgt in Form eines Ratings in der Struktur eines Grids. Die Einschätzung wird in dem vorbereiteten Formblatt (siehe Abbildung 18) eingetragen. Im Formblatt werden alle Elemente der Reihenfolge nach in den Spalten eingetragen und in Bezug auf jedes Konstrukt in der Zeile eingeschätzt. Den Ausführungen von Scheer (1993) folgend wird das Zutreffen des Konstrukts von 6 (sehr stark) bis 4 (weniger stark) bewertet. Trifft der Gegenpol auf das Element zu, wird hier eine 1 (sehr stark) bis 3 (weniger stark) vergeben. Zudem wurde aufgrund der starken Heterogenität der wahrgenommenen Merkmale und Verhaltensweisen die Möglichkeit ergänzt, eine Null zu vergeben, wenn das Konstrukt nicht auf das jeweilige Element anwendbar ist.

3.4. ZUR AUSWERTUNG

Hinsichtlich der Auswertung der Grid-Interviews ergeben sich sowohl Auswertungsschritte aus der Struktur der Befragung, also aus der Beschreibung, der Bedeutung wie den Zusammenhängen der Elemente (hier Merkmale der Studierendenvielfalt), aus den Konstrukten (hier Bedeutung der Elemente für den Lehr-Lernprozess) sowie aus dem Grid, der Bewertungsmatrix selbst. Zudem können und sollen die Aussagen der Interviewpartner/innen entlang der Fragestellung inhaltsanalytisch betrachtet werden. Dazu sind Chancen und Grenzen inhaltsanalytischer Verfahren zu berücksichtigen.

„Inhaltsanalyse eignet sich immer dann, wenn es um größere Materialmengen geht und eine systematische generalisierende Auswertung im Vordergrund steht. Wenn allerdings stärker

die Tiefenstrukturen des Textes angestrebt werden, zeigen sich die Grenzen.“ (Mayring 2010, S. 611)

Die von Mayring beschriebene qualitative Inhaltsanalyse eröffnet die Möglichkeit, die im Rahmen des Theorieteils abgeleiteten Kategoriensysteme induktiv zu erweitern. Allerdings liegt der Fokus auf einer deduktiven Herangehensweise, die in einer Art „Trichterverfahren“ Textstellen mit ähnlichen Aussagen unter Kategorien zusammenfasst. Damit wird durch die systematische Reduktion des gesamten Textmaterials, die Streichung doppelter Aussagen und wiederholte Zusammenfassung ein Analyseraster geschaffen. Vor allem für explorative Fragestellungen bietet sich daher eine offenere Auslegung der qualitativen Inhaltsanalyse an, wie sie beispielsweise von Gläser & Laudel (2010) vertreten wird:

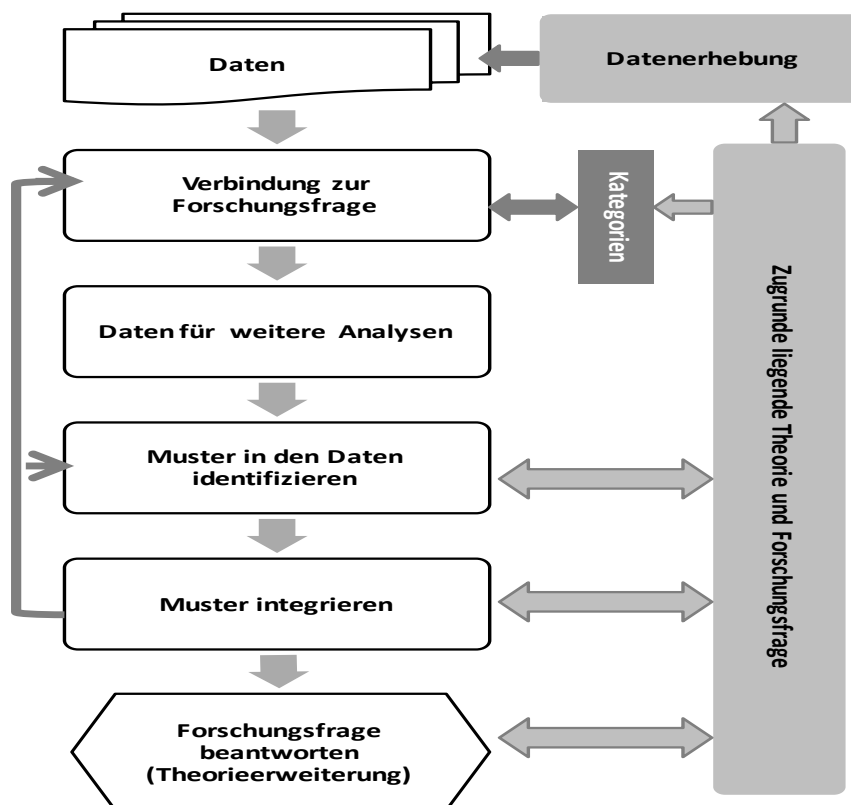


ABBILDUNG 19: VON DEN DATEN ZUR ERKLÄRUNG (EIGENE ÜBERSETZUNG DER ORIGINALQUELLE "STEPS BETWEEN TEXT AND EXPLANATION" - GLÄSER & LAUDEL 2013, S. 8)

“In order to arrive at explanations of social situations or processes, we need to systematically reduce the complexity of the information we generated in the qualitative data collection. While it is absolutely central to qualitative research to create this complexity in the first place, it is nevertheless essential to reduce it in order to arrive at generalized explanations.” (Gläser & Laudel 2013, S. 7)

Gläser & Laudel (2013) spezifizieren in ihrem Modell (siehe Abbildung 19, oben) die Schrittabfolge zwischen dem Datenmaterial und der Beantwortung der Forschungsfrage. Die letzten beiden Schritte, die sie als interpretativ und kreativ charakterisieren, benennen sie mit „search for patterns in conditions and processes“ und als „integration of these patterns“. Sie heben hervor, dass qualitative Analyseverfahren letztlich nur die Wahl haben, die Komplexität entweder

schrittweise und systematisch zu reduzieren oder dies spontan und unbewusst zu tun. Und wenn wir Erklärungen finden wollen, die Rahmenbedingungen, Effekte und Mechanismen verbinden, sehen sie es als erforderlich an, eine systematische Komplexitätsreduktion vorzunehmen, um so das Datenmaterial in eine Form zu bringen, die das Identifizieren von Mustern unterstützt. Diesen Reduktions- und Identifikationsprozess beschreiben sie als über die einzelnen Schritte vor- und zurücklaufend, was im Modell durch die beidseitigen Pfeile gekennzeichnet ist (vgl. Gläser & Laudel 2013, S. 7).

„More generally speaking, the most powerful tool for doing this is building typologies. Building typologies means selecting very few variables, identifying distinct (qualitatively different) states of these variables and defining the combinations of these states as types.”
(Gläser & Laudel 2013, S. 11)

Die Grid-Interviews sind, wie beschrieben, bereits von ihrer Struktur her so angelegt, dass das erhobene Datenmaterial quasi in die drei Bereiche (Elemente, Konstrukte und Bewertung in der Grid-Matrix) vorstrukturiert wird. Zudem werden in den Interviews, die jeweils hinter den gefundenen Elementen und Konstrukten stehenden Bedeutungen nochmals explizit erfragt. Die Konstrukte werden außerdem als zweipolig beschrieben. Die Grid-Matrix bietet neben der inhaltlichen Interpretation zudem eine Aussage über die getroffene Bewertung. Die konkreten Möglichkeiten und Besonderheiten sowie die Verknüpfung mit Aspekten der qualitativen Inhaltsanalyse werden im Folgenden beschrieben.

3.4.1. Möglichkeiten und Besonderheiten der Auswertung von Grid-Interviews

Das grundlegende Ziel der Auswertung von Repertory Grids besteht darin, die persönlichen Konstrukte in ihrer Individualität zu verstehen beziehungsweise nachzuvollziehen. Die Auswahl der Elemente spiegelt das individuell wahrgenommene Spektrum des betrachteten Lebenskontextes. Das Verständnis der individuellen inhaltlichen Bedeutung eines Konstrukts erschließt sich aus der Betrachtung der beiden Pole des Konstrukts. In der ersten Verwendung des Konstrukts, also der Gegenüberstellung der Elemente, aus denen es entwickelt wurde, wird erkennbar, ob es sich um eine individuelle oder eher eine gebräuchliche Bedeutung handelt. Ein weiterer Zugang erschließt sich durch das Verhältnis der beiden Pole zueinander, das entweder im Sinne eines Kontrastes bestehen kann oder durch einen darin angelegten Grenzkonflikt als potenzielles Dilemma. Insgesamt geben die Konstruktpole Hinweise auf Handlungsalternativen.

„Jede einzelne Polbezeichnung wird durch die Angabe des zugeordneten Gegenpols inhaltlich konturierter (Riemann 1987), und beide werden erst vollkommen klar, wenn wir beachten, welche Unterscheidung in der Elementenmenge das Konstrukt hervorgebracht hat bzw. von ihm erzeugt wurde.“ (Scheer 1993, S. 43)

Die Besonderheit des Repertory Grid liegt darin, dass die Einschätzung der Elemente im Grid eine Analyse der Beziehungen und Gruppierungen im Sinne wahrgenommener wechselseitiger Ähnlichkeiten und Gegensätze ermöglicht. Die im Grid sichtbaren Eintragsmuster geben einen entsprechenden Aufschluss darüber. Sie lassen sich über die Technik des „Eyeballings“ erkennen. Der im Grid sichtbar gemachte Zusammenhang zwischen Elementen und Konstrukten gibt letztlich einen Aufschluss darüber, wie die/der Interviewpartner/in sich den unterschiedlichen Elementen gegenüber verhält. In den Konstrukten lassen sich die individuellen Erwartungen an das jeweilige

Element ablesen. Das Sortieren der Matrix erfolgt nach der Ähnlichkeit der Zahlenfolgen, die bei der Einschätzung der Elemente im Hinblick auf jedes Konstrukt sowohl vertikal als auch horizontal entstehen (vgl. u. a. Raeithel 1993, S. 42-47). Die Entwicklung des Grids im Rahmen eines Gesprächs im therapeutischen Kontext wie auch im Beratungssetting oder Interview macht die individuellen Konstrukte wie Strukturen sichtbar und liefert damit fruchtbare Anknüpfungspunkte zur Reflexion.

„In anderen Anwendungskontexten - z. B. der Lehrerfortbildung oder allgemeinen Lebensberatung - ist es das vordringliche Ziel, die Klienten selbst mit den Ergebnissen zu konfrontieren, um eine rationale und effektive Weiterentwicklung ihrer Konstruktwelten zu unterstützen. Dazu müssen die Ergebnisse in einer Form vorliegen, in der sie von Beratern und Klienten möglichst mühelos gemeinsam „gelesen“ und diskutiert werden können.“ (Scheer 1993, S. 50)

Sehr anschaulich beschreibt Scheer das individuelle Grid quasi als visualisierte Skizze des persönlichen „Orientierungsplans“ der befragten Person für den betrachteten Kontext, der damit die Möglichkeit zu einer (gemeinsamen) systematischen Interpretation und Bearbeitung schafft.

„In den meisten heutigen Anwendungen werden die Repgrids als systematischer Zugang zur Konstruktwelt der Apn (Auskunftsperson) benutzt. Dann geht es nur am Rande um Messungen, in der Hauptsache werden „gemeinsam lesbare Bilder“ - Grafiken der begrifflichen und Ähnlichkeitsstruktur von Rapgrids (...) - hergestellt und psychologisch-praktisch gedeutet und interpretiert.“ (Scheer 1993, S. 51)

Im Hinblick auf die konkrete Fragestellung dieser Arbeit lassen sich damit folgende Aussagen und Methoden zur Beantwortung der Fragen in einer Matrix zuordnen (siehe Abbildung 20, unten).

	FRAGEN	AUSSAGEN	METHODEN
LEHR-LERNFORMATE	IN WELCHEN LEHR-LERNFORMATEN WIRD VIelfALT, SICHTBAR, BEDEUTSAM, NUTZBAR?	GRUPPIEREN BENANNTER LEHRFORMATE/LEHR-SZENARIEN	INHALTSANALYSE
INHALTSRATING-ANALYSE DER ELEMENTE	WELCHE UNTERSCHIEDLICHEN VERHALTENSWEISEN/EIGENSCHAFTEN DER STUDIERENDEN NEHMEN DIE LEHRENDEN IM LEHR-LERNPROZESS WAHR?	ARTEN UND GRUPPEN WAHrgENOMMENE STUDIERENDENVIELFALT IM LEHR-LERNPROZESS (STATISCHE MERKMALE/PROZESSUALE ASPEKTE)	„EYEBALLING“ & ÄHNLICHKEITEN BEI EINTRAGSMUSTERN, GRAFISCHE DARSTELLUNG VON GRUPPIERUNG
INHALTSANALYSE DER KONSTRUKT-POLE/ART DER KONSTRUKTE	WIE UNTERSCHIEDEN SIE DIES VERHALTENSMERKMAL HINSICHTLICH IHRER BEDEUTUNG FÜR DEN LEHR-LERNPROZESS?	HINWEIS AUF WAHrgENOMMENE HANDLUNGs-ALTERNATIVEN, GEWÖHN-liche POLARITÄT ODER DILEMMA, ÜBLICHE O. INDIVIDUELLE BEDEUTUNG	BEDEUTUNG DURCH DEN GEGENPOL „BEWERTEN“, VERWENDUNG & VERHÄLTNIS
ANALYSE DES ZUSAMMENHANGS VON KONSTRUKTEN & ELEMENTEN	WIE ORIENTIEREN SICH DIE LEHRENDEN ANGESICHTS DIESER VIelfALT IM HINBLICK AUF LEHRHANDELN IM LEHR-LERNPROZESS?	AUFsCHLUSS DARÜBER, WIE DIE LEHRENDEN DEM JEWEILIGEN GEGENPOL BEGEGNEN INHALTLICH: IN KON-STRUKTEN STECKENDE ERWARTUNGEN	„SORTIEREN“ DER MATRIX (ÄHNLICHKEIT DER ZAHLENFOLGEN = FOKUSSIEREN) GGF. COMPUTERGESTÜTZT

ABBILDUNG 20: AUSWERTUNG IM HINBLICK AUF DIE FRAGESTELLUNG

Vor allem bezogen auf die inhaltliche Analyse der Elemente und Konstrukte wird sowohl für die Einzelinterviews als auch für eine mögliche interviewübergreifende Klassifizierung der gefundenen Elemente und Konstrukte die qualitative Inhaltsanalyse bedeutsam. Diese wird im Folgenden nach Mayring (2008, 2010) und Gläser und Laudel (2010, 2013) in ihrer Nutzung für die Auswertung dieser Arbeit dargestellt.

3.4.2. Aspekte der qualitativen Inhaltsanalyse

“If we want to find explanations linking conditions, effects, and mechanisms, we need to systematically reduce complexity and bring our data in a form that supports pattern recognition.” (Gläser & Laudel 2013, S. 7)

Gläser und Laudel (2013) bringen mit dem benannten Zitat die Notwendigkeit der systematischen Komplexitätsreduktion des Datenmaterials auf den Punkt, die sie als Voraussetzung identifizieren, um Muster erkennen zu können. Entsprechend werden vor allem zur inhaltlichen Analyse der Elemente und Konstrukte, aber auch insgesamt, die Grundprinzipien der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2008, 2010, S. 603) zugrunde gelegt und auf die vorliegende Fragestellung übertragen:

- Einordnung der Grid-Interviews im Hinblick auf den sozio-kulturellen Hintergrund der Interviewpartner/innen, das Interviewsetting, den Lehr-Lernprozess, die konkrete Fragestellung zur Wahrnehmung der Studierendenvielfalt, die auswertende Person.
- Formulieren von Analyseregeln orientiert am theoretischen Rahmen des Grid-Verfahrens, die im Prozess in Rückkopplungsschleifen überarbeitet und letztlich festgelegt werden.
- Anpassen des Repertory-Grids auf die Fragestellung der vorliegenden Arbeit zur Wahrnehmung und Bedeutung der Studierendenvielfalt aus Sicht der Hochschullehrenden.
- Kategoriensystem zur Auswertung entwickeln und zum Text zuordnen und Theoriebezug herstellen.
- Die Kategorien durch regelgeleitete Interpretation zu Textstellen zuordnen und „Codierregeln“ zur Auswertung der weiteren Interviews ableiten (Mayring 2002).
- Das zirkuläre Verfahren ist der Kern der Analyse nach Mayring. Wichtig ist zudem die Überprüfung der Auswertungsobjektivität, die durch den Standardisierungsgrad erhöht werden kann.
- In der vorliegenden Studie wurde zudem der Reliabilität, bezogen auf die Auswertung, in der Weise Rechnung getragen, dass die Definition und Zuordnung zu Kategorien an jeweils zwei Zeitpunkten zum einen unmittelbar nach den Interviews und erneut nach der Transkription erfolgten.
- Mayring definiert eine in dieser Weise überprüfte stabile Zuordnung bereits als ein Ergebnis. Das können beispielsweise induktiv gebildete Kategorien oder Cluster sein, wie es in der vorliegenden Arbeit der Fall ist. Die qualitative Auswertung ermöglicht in dem Fall eine Strukturierung der gefundenen Cluster nach Häufigkeit, die Bildung und den Vergleich von Untergruppen dieser Cluster bzw. Kategorien.

„Zum einen erscheint mir die Formulierung „qualitativ orientiert“ adäquater, da ja auch Quantifizierungen ermöglicht werden und dadurch die unsägliche Dichotomisierung qualitativ vs. quantitativ relativiert wird. Zum anderen widmet sich die qualitative Inhaltsanalyse nicht nur den Textinhalten, denn sie geht einerseits auf formale Textbestandteile ein, andererseits auf tiefer liegende Bedeutungsstrukturen. So wäre der Begriff „qualitativ orientierte kategoriengeleitete Textanalyse“ treffender.“ (Mayring 2010, S. 604)

Diese Definition einer „qualitativ orientierten kategoriengeleiteten Textanalyse“, die einerseits auf formal beschreibbare Textbestandteile und Formulierungen zurückgreift und andererseits auch auf darunterliegende, im Kontext verankerte Bedeutungsstrukturen verweist, erscheint für die Auswertung der Grid-Interviews als relevante Vorgehensweise.

3.5. MODIFIKATION DER FRAGESTELLUNG FÜR ERHEBUNG UND AUSWERTUNG

Jede Forschungsmethode verändert die ursprüngliche Fragestellung und behandelt sie in einer spezifisch operationalisierten Form und bestimmt auf diese Weise, welches Bild der Wirklichkeit überhaupt entstehen kann. (Fromm & Paschelke 2010, S. 18)

Im Folgenden werden die in Kapitel 2.7.2, „Implikationen aus Theorie und Forschung für Fragestellung und Hypothesen der Arbeit“ (siehe S. 52f), spezifizierten und ausführlich dargestellten Fragen und Hypothesen mit Blick auf das beschriebene Befragungsinstrument inklusive theoretischem Hintergrund in Form der Konkretisierung der Hypothesen wie des Vorgehens und der Auswertung zusammengefasst.

3.5.1. Konkretisierte Fragen und Hypothesen

In welchen Lehr-Lernformaten oder -settings werden in besonderer Weise die lehr-lernrelevanten Unterschiede der Studierenden sichtbar? (Bezugsrahmen/Kontext)

HYPOTHESE 1

Es wird erwartet, dass die Diversität der Studierenden v. a. in interaktiven Lehr-Lernformaten mit geringerer Studierendenzahl sichtbar und relevant wird, in denen die Möglichkeit besteht individuell auf die Studierenden einzugehen und diese als Individuen wahrzunehmen.

Welche lehr-lernrelevanten Unterschiede und Übereinstimmungen nehmen die Hochschullehrenden bezogen auf die Studierenden im Lehr-Lernprozess wahr? (Elemente)

HYPOTHESE 2

Es wird erwartet, dass die Lehrpersonen eher konkrete Verhaltensweisen/-muster als lehr-lernrelevante Unterschiede und Übereinstimmungen von Studierenden wahrnehmen als sozio-demografische Merkmale.

Welche Kategorien von Studierendenvielfalt lassen sich, bezogen auf die von den Lehrenden wahrgenommenen Unterschiede und Übereinstimmungen, im Lehr-Lernprozess ausmachen? (Elemente-Kategorien)

HYPOTHESE 3

Es wird erwartet, dass sich über alle Lehrenden hinweg dennoch ähnliche Kategorien der wahrgenommenen Unterschiede und Übereinstimmungen finden lassen, wie sie u. a. in der Studie von Gleser (2011, S. 159) identifiziert wurden.

Welche Bedeutung messen die Hochschullehrenden diesen wahrgenommenen Unterschieden und Übereinstimmungen im Lehr-Lernprozess bezogen auf Lehrhandeln und Lernerfolg bei? (Konstrukte)

HYPOTHESE 4

Es wird erwartet, dass sich die Einschätzung der Bedeutung der wahrgenommenen Vielfalt individuell je nach Lehrerfahrung, fachlichem und Hochschulkontext sowie der persönlichen Bedeutung der Lehre unterscheidet.

Welche Kategorien lassen sich hinsichtlich der Einschätzung der Diversität in ihr Bedeutung für den Lehr-Lernprozess bei den Lehrenden finden?

HYPOTHESE 5

Auch im Hinblick auf die unterschiedliche Bedeutung der wahrgenommenen Vielfalt für den Lehr-Lernprozess wird erwartet, dass sich Kategorien bilden lassen. Es wird vermutet, dass sich hier u. a. Bezüge zur Matrix der Lehrkonzeption nach Kember (1997) herstellen lassen.

3.5.2. Erhebung und Auswertung

Diese Hypothesen wurden in 20 Grid-Interviews mit unterschiedlich erfahrenen Hochschullehrenden aus professoraler Ebene und aus dem Mittelbau sowie deren anschließender Auswertung überprüft. Das beschriebene Erhebungsinstrument des Repertory-Grid wurde entlang der Erhebungsschritte mit den folgenden konkreten Fragen an die Fragestellung dieser Arbeit angepasst.



ABBILDUNG 21: ERHEBUNGSSCHRITTE

ERHEBUNGSSCHRITTE:

1. Einleitung

Der Lehralltag ist zunehmend durch die Vielfalt und Unterschiedlichkeit der Studierenden geprägt, die sich als Herausforderungen und Chancen im Lehr-Lernprozess erweisen können.

2. Frage zu den Lehr-Lernformaten

In welchen Lehr-Lern- bzw. Veranstaltungsformaten sind Sie am stärksten mit der Heterogenität/Unterschiedlichkeit der Studierenden konfrontiert? Welches Lehr-Lernformat bietet die größte Möglichkeit, auf die Unterschiedlichkeit einzugehen oder diese sogar für den Lehr-Lernprozess zu nutzen (z. B. Vorlesungsformate, interaktive Formate)?

3. Frage zur Erfassung der wahrgenommenen Studierendenvielfalt (Elemente)

Welche für den Lehr-Lernprozess relevanten Unterschiede/Merkmale nehmen Sie bei den Studierenden in der benannten Veranstaltungsform wahr? Was wird für Sie an lehr-lernrelevanten Unterschieden sichtbar? Mit welcher Vielfalt/Unterschiedlichkeit der Studierenden sind Sie bei der Umsetzung Ihres Lehr-Lernformats konfrontiert (z. B. Sprachprobleme, aktive Beteiligung)? Welche dieser Merkmale nehmen Sie als idealtypisch wahr?

4. Frage zur Erfassung der Bedeutung der wahrgenommenen Vielfalt für den Lehr-Lernprozess (Konstrukte)

In welcher Weise gleichen bzw. unterscheiden sich zwei der (zufällig ausgewählten) Merkmale (Elemente) in ihrer Bedeutung für den Lehr-Lernprozess? Welche übereinstimmende oder abweichende Wirkung haben die beiden ausgewählten Merkmale auf den Lehr-Lernprozess? Bei übereinstimmender Bedeutung der Merkmale für den Lehr-Lernprozess: Wie lautet der Gegenpol zu dieser Wirkung? Zum Finden des Gegenpols kann ggf. ein drittes Element in die Einschätzung der Wirkung mit einbezogen werden. Bei unterschiedlicher Bedeutung ergeben sich automatisch die beiden Pole (z.B. „fördert den eigenen Lernerfolg“ vs. „hemmt den eigenen Lernerfolg“).

Im Hinblick auf die Auswertung wurde bei den Konstrukten immer der für den Lehr-Lernprozess als eher förderlich benannte Pol als Ausgangspol benannt. In den Fällen, in denen die/der Interviewpartner/in zunächst den „negativen“ Pol identifizierte, wurde für die Auswertung entsprechend eine „Umpolung“ vorgenommen. Diese ist jeweils als solche in der Fußnote gekennzeichnet.

5. Einschätzung aller gefundenen Merkmale (Elemente) bezogen auf alle entwickelten Konstrukte zur Bedeutung für den Lehr-Lernprozess (Grid-Matrix)

Der Reihenfolge nach wird jedes gefundene Merkmal im Hinblick auf die beiden Pole jedes entwickelten Konstrukts eingeschätzt. Trifft der (positive/lernförderliche) Ausgangspol zu, das heißt, wirkt beispielsweise die „aktive Beteiligung“ – nach Einschätzung der Interviewpartnerin/des Interviewpartners - in hohem Maße „förderlich auf den eigenen Lernprozess“, wird dieser mit einer „6“ in der Matrix bewertet. Mit der Bewertung „5“ oder „4“ wird eine schwächere Wirkung ausgedrückt. Trifft der Gegenpol, z. B., „hemmt den eigenen Lernprozess“, zu, steht die „1“ dafür, dass der Gegenpol in sehr hohem Maße zutrifft. Eine schwächere Ausprägung wird entsprechend über „2“ und „3“ vergeben. Mit der „0“ werden die Merkmale gekennzeichnet, auf die das betrachtete Konstrukt nicht zutrifft, also nach Einschätzung der Lehrperson keine Anwendung findet.

6. Fragen zur Bildungsbiografie, zum eigenen Rollenverständnis und zur Bedeutung der Lehre

Abschließend werden die Interviewpartner/innen zu ihrer eigenen Bildungsbiografie, zu ihrem Rollenverständnis als Hochschullehrende sowie zur Bedeutung der Lehre befragt.

AUFZEICHNUNG, TRANSKRIPTION UND AUSWERTUNG

Mit Einverständnis der Gesprächspartner/innen wurden die Interviews auf einem digitalen MP3-Recorder aufgezeichnet und anschließend mit Unterstützung der Transkriptionssoftware f4audio für PC 2012 transkribiert.

Die Transkription erfolgte nach den folgenden Regeln in Anlehnung an Kuckartz et al. (2008, S. 27f):

1. Es wird wörtlich - nicht lautsprachlich oder zusammenfassend - transkribiert.
2. Mundart in den Aufzeichnungen wird direkt in Schriftsprache transkribiert grammatikalisch angepasst. Dialektfärbungen werden als erwünscht übernommen.
3. Sprache und Interpunktion werden dem Schriftdeutsch angenähert und entsprechend leicht geglättet.
4. Alle Angaben, die den Rückschluss auf die Interviewpersonen zulassen, werden anonymisiert.
5. Deutliche, längere Pausen werden durch Auslassungspunkte gekennzeichnet.
6. Besonders betonte Begriffe werden durch Großschreibung gekennzeichnet.
7. Zustimmung oder bestätigende Lautäußerungen der Interviewer (ähm, aha etc.) werden nicht mittranskribiert, sofern sie den Redefluss der befragten Person nicht unterbrechen.
8. Lautäußerungen der befragten Person, die die Aussage unterstützen oder verdeutlichen (etwa lachen oder seufzen), werden in Klammern notiert.
9. Die interviewende Person wird durch ein „I“, die befragten Lehrperson durch ein „L“ abgekürzt und nummeriert (etwa „L4:“).
10. Jeder Sprecherwechsel wird durch zweimaliges Drücken der Enter-Taste deutlich gemacht. Die so entstehende Leerzeile zwischen den Sprechern erhöht die Lesbarkeit deutlich.

In zwei Fällen kam es zu technischen Ausfällen. Dabei wurde auf die Mitschrift zurückgegriffen. In zwei weiteren Interviews wurden aus zeitlichen Gründen Fragen zur Person im Nachgang telefonisch erfasst und mitgeschrieben. Diese Fälle sind in der Auswertung entsprechend ausgewiesen.

Eine softwaregestützte Auswertung der erhobenen Repertory-Grids, wie sie u. a. von Fromm (1995) und auch Willutzki und Raeithel (1993) aufgezeigt wird, wurde in dieser Arbeit nicht vorgenommen. Diese bewusste Entscheidung steht vor dem Hintergrund, dass zum einen der Schwerpunkt der Erhebung auf der qualitativen Betrachtung der Fragestellung liegt. Zum anderen war bedingt durch die starke Individualität der Konstrukte der einzelnen Lehrpersonen eine Vergleichbarkeit der Grids untereinander nicht möglich. Vielmehr konnte durch die Auswertungsmethode des Eyballing der Individualität und auch den hinter den Einschätzungen liegenden Bedeutungen besser Rechnung getragen werden.

4. DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE

4.1. AUSWAHL UND REKRUTIERUNG DER INTERVIEWPARTNER/INNEN

Mit der Frage nach der Wahrnehmung und Bedeutung der Studierendenvielfalt im Lehr-Lernprozess aus Sicht der Lehrenden in grundständigen Studiengängen an deutschen Hochschulen, grenzt sich der Kreis der möglichen Interviewpartner/innen entsprechend ein. Hieraus ergab sich folgendes Auswahlkriterium bezogen auf die in den Grid-Interviews befragten Expertinnen und Experten: mindestens ein Semester Lehrerschaft im grundständigen Studium einer Hochschule in Deutschland. Es sollten insgesamt unterschiedliche Fachgebiete und Hochschulformen vertreten sein sowie ein Alters- wie Erfahrungsspektrum bezogen auf die Lehre. Die interviewten Personen sollten zudem insgesamt beide Statusgruppen, die professorale Ebene und den Mittelbau repräsentieren, und es sollten aus beiden Statusgruppen Frauen wie Männer vertreten sein.

Die Expert/innen wurden für die Interviews persönlich telefonisch oder per E-Mail angefragt. Für die Anfragen wurde das Netzwerk genutzt, das v. a. im Rahmen der Arbeit im Zentrum für Hochschul- und Qualitätsentwicklung (ZfH) an der Universität Duisburg-Essen (2006-2009) sowie der Koordination des Forschungsverbundprojekts STUBE- Erfolgsfaktoren für Lifelong Learning an Hochschulen (2009-2012) entstanden ist. Mit der Anfrage wurden das Thema Studierendenvielfalt im Lehr-Lernkontext sowie die Erhebungsmethode des Grid-Interviews und der zeitliche Aufwand von 1,5 bis 2 Stunden kommuniziert. Die Bereitschaft zur Teilnahme am zeitlich doch recht aufwendigen Interview, ergab sich entsprechend durch das Interesse für das Thema oder die Methode, aber auch daraus, ein Forschungsvorhaben zu unterstützen.

4.2. ÜBERBLICK ZU DEN ERHOBENEN DATEN / EINORDNUNG DER INTERVIEWS

STATUSGRUPPEN	PROFESSOR/INNEN = 11 (5 FRAUEN, 6 MÄNNER), MITTELBAU = 9 (5 FRAUEN, 4 MÄNNER)
GESCHLECHT	10 FRAUEN, 10 MÄNNER
ALTER	ZWISCHEN 27 UND 69 JAHREN (MITTELWERT: 46,25, MEDIAN: 46)
LEHRERFAHRUNG	ZWISCHEN ½ JAHR UND 33 JAHREN (MITTELWERT: 15,85, MEDIAN: 15,5)
HOCHSCHULTYP	11 UNIVERSITÄT, 6 TECHNISCHE UNIVERSITÄT, 3 (PÄDAGOGISCHE)HOCHSCHULE
FACHRICHTUNGEN	BILDUNGS-(8) GESELLSCHAFTS-(3), WIRTSCHAFTS-(3) & INGENIEURWISSENSCHAFTEN (6)
DAUER DER INTERVIEWS	90 BIS 180 MIN (GESAMT 45 STD, DURCHSCHNITT JE INTERVIEW 134 MIN., MEDIAN: 138 MIN.)

ABBILDUNG 22: ÜBERBLICK ZUR EINORDNUNG DER INTERVIEWS (SAMPLE)

Zwischen August und November 2013 wurden 20 Interviews mit Hochschullehrenden an deutschen Hochschulen (TU Darmstadt, TU Kaiserslautern, PH Weingarten, Uni Hildesheim, RWTH Aachen, HS Osnabrück, RUB, UDE) geführt. Bei den interviewten Lehrpersonen handelt es sich um elf Personen (davon fünf Frauen und sechs Männer) aus der Statusgruppe der Professor/innen und neun Personen aus dem wissenschaftlichen Mittelbau (davon 5 Frauen und 4 Männer). Das Alter der Interviewten lag zwischen 27 und 69 Jahren. Im Mittel waren die Lehrpersonen im Alter von gut 46 alt. Ihre Lehrerfahrung lag zwischen 0,5 und 33 Jahren, im Mittel also bei knapp 16 Jahren. Acht Personen lehrten in den Bildungswissenschaften, jeweils drei in den Gesellschafts- und Wirtschaftswissenschaften und sechs berichteten von ihrer Lehrerfahrung aus den Ingenieurwissenschaften.

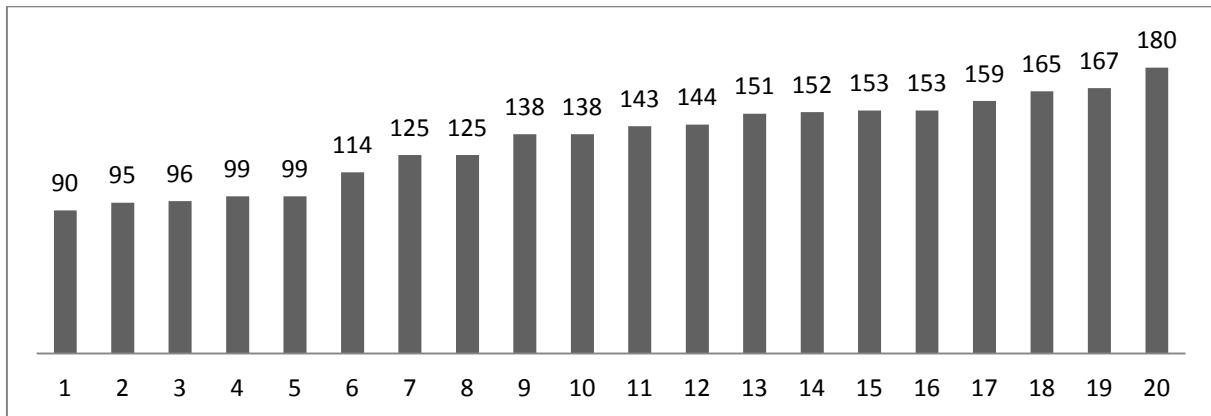


ABBILDUNG 23: INTERVIEWS NACH GESPRÄCHSDAUER (IN MINUTEN)

Die Dauer der Interviews lag zwischen 90 und 180 Minuten. Insgesamt wurden 45 Stunden Interviewzeit für die vorliegende Fragestellung ausgewertet.

4.3. EINZELAUSWERTUNG DER GRID-INTERVIEWS

4.3.1. Lehrperson 1 (L1)

Die erste Lehrperson, die als Expertin interviewt wurde, ist weiblich, hat fachkulturell einen pädagogischen Hintergrund und zählt zur Statusgruppe der Professor/innen an einer pädagogischen Hochschule. Sie war zum Zeitpunkt des Interviews 45 Jahre alt und hatte 11 Jahre Lehrerfahrung. Ihr Hochschul-Bildungsweg begann mit einem klassischen Hochschulzugang, allerdings war sie parallel zum Lehramtsstudium bereits berufstätig und promovierte im Erziehungsurlaub. Zwischen Abitur und Studium war sie ein Jahr im Ausland.

Hinsichtlich der Bedeutung der Lehre betont sie zum einen die inspirierende Seite und den Spaß am gemeinsamen Neuentdecken mit den Studierenden im Lehr-Lernkontext. Zum anderen bemängelt sie, dass das Lehrengagement nicht immer auf positive Resonanz stößt und auch in einem engen zeitlichen Korsett steckt. Auch wenn sie gern forscht und keine reine Lehrprofessur würde haben wollen, betont sie den hohen Stellenwert, den Lehre für sie hat, verweist aber auch auf die Konkurrenz zwischen beiden. Damit bekommt die positive Resonanz durch die Studierenden eine besondere Bedeutung für sie.

L1: Ich steh gerne in Kontakt mit Studierenden, in Diskussionskontakt (...) Manchmal habe ich so das Gefühl, so wie, wenn man mit Kindern die Welt noch mal entdeckt, auch mit Studierenden, sie noch mal einzuführen in tolle Bestände, die es da zu entdecken gibt. Und dann ist es aber so, dass es auch einen Moment in der Lehre gibt, der (...) also da (Bezug zu dem gerade geschilderten) macht mir Lehre Spaß, das ist Lehre, so. Das andere ist Lehre als Arbeitszeit im Rahmen eines sehr, sehr eng gepackten Zeitplans, so dass ich dann manchmal genervt bin, wenn ich von meiner Seite - trotz der anderen Aufgaben - so viel Kraft und Aufmerksamkeit und Herzblut darein lege und mitbringe und entdecke und wichtig finde und dann das Engagement nicht zurück kommt, die Resonanz nicht kommt. #00:03:48-7#

Die inspirierende Seite spiegelt sich auch in ihrem Rollenverständnis, wenngleich sie eingesteht, dass sie von den Studierenden wohl nicht immer als so locker wahrgenommen wird.

L1: Eine unübliche Beschreibung wäre: „ich habe euch etwas mitzubringen“, ein bisschen wie: „Komm wir machen eine Entdeckungsreise, da gibt es etwas Tolles zu entdecken!“ Ich bin

sicher von meinem Selbstverständnis her nicht die distanzierte, autoritäre Professorin. Wobei ich manchmal Rückmeldungen bekomme, dass die Studierenden das gar nicht so locker erleben. Ich bin streitbar. #00:05:16-6#

Im Hinblick auf die Erfahrung und den Umgang mit Unterschiedlichkeit nimmt sie die individuelle Perspektive der Studierenden ein und stellt die reine Bereitstellung eines vielfältigen Angebots in Frage. Eine Zuordnung der vermuteten Bedürfnisse zu Diversity-Merkmalen - im Speziellen dem Genderaspekt - wird eher bewusst zu vermeiden versucht.

L1: Aber in der einen Lehrveranstaltung dies auch aufzubrechen. ich nehme wahr, dass diese Beachtung von Vielfalt, das Lernarrangement, das vielfältige Anknüpfungsmöglichkeiten bietet, noch nicht die Schwachen wirklich stärkt (...) Das habe ich für die Hochschuldidaktik überhaupt noch nicht zu Ende geklärt. Aber ich nehme es wahr. Ich bemühe mich um ein hohes adaptives Moment im direkten Kontakt. Also, wer, was braucht: Was braucht der eine, braucht der eine ein bisschen Ermutigung, braucht der andere Sachinformationen, braucht der dritte eine provokative These, braucht der nächste einen Hinweis, also auch so etwas mütterliches, versorgendes. Also von der intellektuellen Anregung bis zum versorgenden Helfen. Ich würde sagen ein Fokus auf den ich achte ist zu versuchen „nicht an der dramatisierenden Geschlechtergrenze entlang zu fahren“. Nehme aber wahr, dass ich es wahrnehme. #00:09:05-1#

Gefragt nach dem Lehr-Lernformat, in dem in besondere Weise Unterschiedlichkeit sichtbar wird, benennt die Interviewpartnerin spontan sowohl Vorlesungen als auch Seminare. In der genaueren Betrachtung wird deutlich, dass die Studierendenvielfalt unterschiedlich differenziert wahrnehmbar ist.

L1: (...) die zwei Pole nehme ich wahr zwischen der klassischen Vorlesungssituation und einem Seminar, das zum offenen Unterricht in einer offenen Lehr-Lernsituation (...) arbeitet. Und in beidem nehme ich aber diese Unterschiedlichkeit sehr deutlich wahr. #00:01:12-1#

Während in der Vorlesung vor allem unterschiedliche Gruppen durch ihren Grad und die Art der Aktivität sichtbar werden, wird die Unterschiedlichkeit durch das Engagement im Unterrichtsseminar noch einmal differenzierter sichtbar.

L1: (...) also in der Vorlesung ..., da gibt es so eine kleine Gruppe, eine Hand voll Personen, die sich auch auf Impulsaufgaben und ähnliches einlassen, sich auch in der Vorlesungssituation im Plenum melden und auch in kurzartige Diskussion treten. Aber ansonsten gibt es so eine breite Masse, (...) die kann ich nicht wahrnehmen, wo die gerade genau stehen (...) Und im offenen Unterrichtsseminar sind die Unterschiede sehr deutlich zunächst im Engagement sichtbar (...) #00:02:18-2#

WAHrgENOMMENE VERHALTENsWEISEN & MERKMALE (L1)

Die erste Interviewpartnerin benennt zehn unterschiedliche Merkmale von Studierenden, die sie im Lehr-Lernprozess als unterschiedliches Verhalten und Haltungen wahrnimmt. Als idealtypisch benennt sie dabei die „Bereitschaft durchdringen zu wollen“ im Sinne, konsequent einen Beruf erlernen zu wollen. Diese innere Haltung erkennt sie daran, wie die Studierenden sich auf den Lernprozess einlassen, indem sie hinterfragen und dranbleiben. Teils finden sich Aspekte dieser Kombination auch in weiteren gefundenen Einzelverhaltensweisen wie „Engagement“, das im Grad der Aktivität sichtbar wird, oder „analytischer Geist“, der sich in den gestellten Fragen spiegelt.

Die übrigen wahrgenommenen und im Folgenden beschriebenen Elemente liegen zwar auf den ersten Blick in ihrer Bedeutung teils nah beieinander, in der Beschreibung wie der Entwicklung der Konstrukte wie bei der Einschätzung im Grid wird jedoch deutlich, dass sie sich bezogen auf das individuelle Konstrukt-System in ihrer Bedeutung für den Lehr-Lernprozess hinreichend unterscheiden lassen. Hinsichtlich der Merkmale „analytische Geist“, „Naivität“ und „devote Haltung“ ist anzumerken, dass diese im Unterschied zu den anderen Elementen eher Eigenschaften oder Haltungen beschreiben als konkret beobachtbares Lernverhalten.

IDEALTYPISCHE VERHALTENSWEISE(N)/-MERKMALE

1. Bereitschaft das Thema durchdringen zu wollen

L1 : (...) „ sich durch das Thema kneten wollen“, (...) und dazu die Bereitschaft (...), die Fähigkeit mit scharfem Geist hinzugucken oder zu üben (...) ich sag jetzt mal systematisch heranzugehen, zu üben (...) #00:09:05-2#

L1: Hier sind es für mich jetzt zwei Ebenen. Also ich kann sozusagen die Bereitschaft des Durchdringens und auch mit mir Ringen im Text usw. oder in der Diskussion und versuchen... und dabei ist es sozusagen mir etwas schon mitgegeben oder ich habe schon die Fähigkeit zu Beginn des Studiums oder ich - und das wäre jetzt sozusagen auch eine Zielperspektive von diesem Durchdringen - dass ich auch mehr und mehr darin übe analytisch auf eine Situation zuzugreifen indem ich neue Systematiken kennenlerne, indem ich mich auch zwingen in so einer Herangehensweise. Also es wird fast zu einem Instrument, um auch dieses Durchdringen dann - nun ist ja auch noch mal die Frage der zielführenden Arbeit, also (...) das Durchdringen ist für mich immer „ein Moment des mehr Verstehens“ fast etwas hermeneutisch zirkelartiges (...) genau (...) und nicht jeder hat ja aus seinem Schülertraining analytischen Geist soweit entwickeln können, oder hatte in der Sozialisation so (...) #00:27:22-5#

WEITERE VERHALTENSWEISEN/-MERKMALE

2. Selbstverantwortung für Lernmaterial

L1: (...) da geht es für mich darum, welche Vorstellung die von ihren Arbeitsmaterialien haben. Also nicht bringen sie die sauber mit - wie Kinder ihre Bücher -, sondern dass Lernen sozusagen ein Mitdenkprozess ist, den ich für mich in meiner Struktur festhalte ob es nun eine PowerPoint gibt oder nicht. Diese Selbstständigkeit im Umgang mit den Lernmaterialien nenne ich es mal. Das ist jetzt noch mal auf einer inneren Haltungs- und Bereitschaftsebene. #00:17:40-6#

3. Analytischer Geist & 4. Engagement

L1: Eine der ersten ist immer Engagement. Also nicht immer (...) im Moment, also in den letzten Jahren meiner Tätigkeit (...) also diese Frage mit welchem Engagement diese Studierenden, mit denen ich zu tun habe in die Lehre gehen (...) sehr markant von mir wahrgenommen wird. Das zweite ist die Fähigkeit mit analytischem Geist - so zu sagen - die Thematik anzugehen (...) nennt man auch wissenschaftliche Schärfe vielleicht (...) diesen analytischen Geist (...) wäre Naivität dazu die Gegenseite (...) #00:04:18-8#

5. wissbegierig

L1: Ja, also Klugheit ist so die Fähigkeit und wissbegierig ist auch so die Bereitschaft Impulse aufzunehmen. #00:07:30-5#

6. devote Haltung

L1: (...) fast unterwürfig ... ja, irgendwie in diese Richtung ... Sie sind aber stolz dabei ... also sie sind nicht unterwürfig ... deshalb komme ich ehr mit dem Wort devot zu Recht (...) es ist auch weniger selbstbewusst als zuvorkommend. #00:05:52-8#

7. zielführende Arbeit

L1: Schnell, konzentriert, wissend auf den Punkt kommen, oder auf ein Ergebnis ... es gibt ja nicht

immer ein vorgegebenes Ergebnis, aber, ja vielleicht, hinführend gearbeitet zu haben in effizienter Manie oder so (...) #00:04:42-4#

8. Naivität - Gegenseite zum analytischen Geist (siehe 3)

9. Klugheit

L1: Ja, so kann man das bezeichnen. (...) ja also vielleicht wir haben ja Engagement schon ... vielleicht ist so etwas wie ... ja, Klugheit ... das fällt mir sehr auf, wenn Studierende klug, wissbegierig, wäre auch noch mal so (...) #00:07:24-7#

10. gleichwertiger Umgang

L1: Das passiert ganz selten ... nein, das ist schon positiver, aber selbstbewusster, gleichrangig, wie ... so ja ... ja, gleiche Augenhöhe, wobei gleiche Augenhöhe habe ich im Kontakt mit Studierenden (...) sehe ich als selbstverständlich an, deswegen ist es jetzt falsch es so zu beschreiben. Es gibt keinen professoralen Status in dem Moment, das spricht der eine Mensch mit dem anderen Menschen, sozusagen. „Ich will etwas von Dir wissen, willst Du etwas von mir wissen?“ #00:06:59-6#

ZUSAMMENHANG DER WAHRGENOMMENEN VIELFALT MIT DIVERSITY-MERKMALEN (L1)

Bezogen auf die Wahrnehmung des Migrationshintergrundes benennt L1 Aussehen, Namen und sprachlichen Akzent, warnt jedoch zeitgleich davor, dass dieser Eindruck möglicherweise trügen kann. Zudem betont sie, dass sich die Gruppe der Studierenden mit Migrationshintergrund sehr heterogen im Hinblick auf die Studienleistung darstellt. Sie nimmt sowohl Studierende aus dieser Gruppe im mittleren Leistungsniveau wahr als auch im hohen.

Im Hinblick auf die typischerweise im Kontext von Diversity erhobenen sozio-demografischen Merkmale nimmt sie -auch vor dem Hintergrund, dass Gender eines ihrer Forschungsthemen ist - die entsprechenden Merkmal im Lehr-Lernkontext wahr wie auch Migrationshintergrund, Elternschaft und Alter. Den zunehmenden Anteil an Studierenden mit Migrationshintergrund macht sie dabei am Nachnamen, Erscheinungsbild und teils sprachlichem Ausdruck fest. Zu Elternschaft oder Alter erhält sie Informationen durch persönliche Gespräche oder Anerkennungsverfahren beim Zugang zum Studium.

Bezogen auf den Zusammenhang mit den gefundenen lehr-lernprozessrelevanten Merkmalen und Verhaltensweisen schätzt sie die benannten Gruppen als sehr heterogen ein und sieht den Bedarf einer empirischen Überprüfung.

L1: Ja, ich nehme mittlerweile auch wahr die zunehmende Zahl an Studierenden mit Migrationshintergrund, sei es durch Aussehen, das ich dann zuschreibe, sei es durch Namen, den ich lese, oder durch sprachlichen Akzent (...) darin wieder eine sehr heterogene Gruppe, also zwischen den einen bei denen dieses Merkmal nur relevant wird weil der Name eben nicht klingt wie Müller, Meyer, Schmidt (...) auf den Lernprozess ... unterschiedlich, also ich nehme darunter Studierende wahr, die so in diesem normalen, mittleren Engagement laufen, ich nenne das mal mittleres Engagement ... oder wo auch jemand zu der Gruppe gehört, so ich sage wow, wow ... ja, die sind ja dran am Thema (...) ich nehme aber auch innerhalb der Gruppe, die ich identifiziere qua Namen oder Aussehen - Achtung, da muss ich ja vorsichtig sein - mit irgend einer Art des Migrationshintergrunds (...) auch wahr, gegenüber der anderen Gruppe, ... eine schwächere Studienzugangssituation, also bis dahin, dass ich schon verleitet war zu sagen, das müssen wir mal statistisch erheben. #00:11:14-6#

L1: Alter ist übrigens noch ein Merkmal, das habe ich ... also wir haben ja z. T. Studierende, die einfach Quereinsteiger sind, oder aus Ostblockländern kommen mit

Anerkennungsverfahren, Mütter ... ich nehme mehr Mütter als Väter wahr, Mütter, die ins Lehramt umsteigen oder aus der Elementarbildung kommen und ins Lehramt gehen oder so (...) #00:13:51-9#

L1: (...) ich weiß es prozentual nicht, aber erstaunlich wenig, der Personen mit Migrationshintergrund mit der devoten Haltung kommt erstaunlich selten vor (...) #00:14:37-4#

In Zusammenhang mit der Bedeutung der Lehre und ihrer Rolle als Lehrperson verweist sie zudem darauf, dass es nicht darum gehe, spezielle Angebote für einzelne Gruppen zu machen, sondern vielmehr, neben den klassischen Lehr-Lernformaten auf die individuellen Bedarfe der einzelnen einzugehen. Dies kann sie zudem im pädagogischen Kontext auch auf der Meta-Ebene einbeziehen.

L1: (...) also ich bediene mich der klassischen Formate und nehme dann immer den Doppeldecker und sage, „ich mache jetzt genau das mit Ihnen, was nicht sehr sinnvoll ist, aus den und den Gründen“. (...) ich nehme wahr, dass diese Beachtung von Vielfalt, das Lernarrangement, das vielfältige Anknüpfungsmöglichkeiten bietet, noch nicht die Schwachen wirklich stärkt ... also da bin ich noch in einem Beobachtungsprozess für mich selber, was das hochschuldidaktisch macht. (...) Das habe ich für die Hochschuldidaktik überhaupt noch nicht zu Ende geklärt. Aber ich nehme es wahr. Ich bemühe mich um ein hohes adaptives Moment im direkten Kontakt. Also, wer, was braucht: Was braucht der eine, braucht der eine ein bisschen Ermutigung, braucht der andere Sachinformationen, braucht der dritte eine provokative These, braucht der nächste einen Hinweis, also auch so etwas mütterliches, versorgendes. Also von der intellektuellen Anregung bis zum versorgenden helfen. Ich würde sagen ein Fokus auf den ich achte ist zu versuchen „nicht an der dramatisierenden Geschlechtergrenze entlang zu fahren“. Nehme aber wahr, dass ich es wahrnehme. #00:09:05-1#

KONSTRUKTE ZUR BEDEUTUNG FÜR DEN LEHR-LERNPROZESS (L1)

Bei der Gegenüberstellung der gefundenen Elemente im Hinblick auf ihre Bedeutung für den Lehr-Lernprozess identifiziert die erste Interviewpartnerin sieben Konstrukte, die sich alle auf den individuellen Lernprozess der/des einzelnen Studierenden beziehen. In der Betrachtung der jeweils zu den Konstrukten formulierten Gegenpole wird indirekt auch aus den Schilderungen der Interviewpartnerin deutlich, dass sich mit Blick auf mögliche davon abgeleitete Lehrinterventionen oder -arrangements alle sieben Konstrukte in ihrer Polarität zwischen selbstregulativer Studierendenorientierung und Lehrenden-Fokussierung bewegen. Explizit benennt L1 die Lerninterventionen nicht. Die Formulierung der Gegenpole, z. B. „mach mich lernen“ oder „eigene Einschränkung“ implizieren jedoch den Aufforderungscharakter, den diese Konstrukte in der Wahrnehmung der Lehrperson haben.

Die beiden Konstrukte „Fleiß - Faulheit“ und „Hürden überwinden - schnell aufgeben“ müssten hingegen eher dahingehend hinterfragt werden, ob sie nicht vielmehr als beobachtbare Verhaltensweisen den Elementen zugeordnet werden müssten.

1. aktiv eigene Lernprozesse gestalten - mach mich lernen (Vergleich: Durchdringen & Wollen und Selbstverantwortung für Lernmaterial)

L1: Das Gemeinsame ist „das aktive Darauf-Zugehen“ einmal thematisch und einmal im Lernmaterial. Also eine Aufgabe die man ja mit dem Studium gewählt hat aktiv annehmen, aktiv darauf zugehen, von sich aus kommen sozusagen ... das hätte ich jetzt gesagt ist etwas Gemeinsames. #00:23:40-9#

2 Hürden überwinden suchen - schnell aufgeben (Vergleich: Durchdringen-Wollen & analytischer Geist)

L1: Also es sind für mich (...) hier hätte ich noch gesagt könnte man substituieren durch „Mühe in Kauf nehmen“ aber das passt überhaupt nicht auf diese Ebene mit „analytischer Geist“. „Analytischer Geist“ wäre eher ein Gegensatzpaar zu „Naivität“ vielleicht. ... Aber ich tue mich gerade mit diesen beiden schwer, weil das zwei verschiedene Ebenen sind. Aber hier wäre sonst anstatt des Motivators noch „Mühe in Kauf nehmen“ ... also hier ist ja aktiv, aus sich hingehen, aber hier ist auch Schwierigkeiten, Hürden in Kauf nehmen, mit ihnen umgehen, sie zu überwinden suchen wollen. Das könnte ich jetzt noch benennen. #00:35:40-8#

3 Freude am Erkennen - Nichts wissen wollen (Vergleich: Durchdringen-Wollen & Engagement)

L1: Ja, es gibt so etwas lohnenswertes am Ende des Weges ... hat auch etwas ... die Kraft liegt bei mir als Tuender sozusagen (...) also ich habe so den Eindruck ich kreise sehr stark um diese aktive Rolle dessen der sich auf den Weg gemacht hat und dann diesen Weg auch gehen und mit den Hürden auf diesem Weg auch kämpfen und die Lernschritte zu genießen. #00:39:09-0#

4 Fleiß - Faulheit (Vergleich: Durchdringen-Wollen & wissbegierig)

L1: Also in dieser Bereitschaft sich durch das Thema zu kneten gibt es sozusagen die Möglichkeit, dass ich das tue, weil ich ein sehr fleißiger Mensch bin, obwohl mich das Ergebnis nicht so sehr interessiert. Also das meinte ich mit dem Fleiß. #00:42:19-0#

5 Lehrangebot voll ausschöpfen¹ - Sich selbst ausbremsen (Vergleich: Durchdringen-Wollen & devote Haltung)

L1: Also sie unterscheiden sich. Die Person mit devoter Haltung bremst sich selber aus. #00:00:39-1#

6 idealistisch² - ressourcenorientiert (Vergleich: Durchdringen-Wollen & zielorientiertes Arbeiten)

L1: „.... fast idealistisch sozusagen. Die Bereitschaft zu durchdringen hat etwas idealistisches, koste es mich, was es will. Während die zielführende Arbeit pragmatischer ist, effizienter.“ #00:02:59-5#

7 Unterstützen-des Moment (gegeben) -- Eigene Einschränkung (Vergleich: Durchdringen-Wollen & Naivität Klugheit)

L1: Also so etwas wie Fähigkeit zum Erkennen ... Für den eigenen Lernprozess sozusagen als der Sack in den alles rein kommt, die Harke, mit der ich durchpflüge (...) Die Klugheit, ja. Eine dankbare Voraussetzung, eine sehr hilfreiche ... ein unterstützendes Moment ist die Klugheit. #00:09:48-1#

GRID-MATRIX: EINSCHÄTZUNG ALLER ELEMENTE IM HINBLICK AUF ALLE KONSTRUKTE (L1)

Die als idealtypisch benannte Verhaltensweise des „Durchdringen-Wollens“ wird von L1 im Hinblick auf die durchgehend auf selbstregulative Lernprozesse gerichteten Konstrukte interessanterweise weniger hoch bewertet als „Wissbegierde“ und „Engagement“. Insbesondere bezogen auf die Konstrukte „Fleiß - Faulheit“ und „Hürden überwinden - schnell aufgeben“ schätzt L1 den Zusammenhang mit dem „Durchdringen-wollen“ geringer ein. Das sind allerdings auch die beiden Konstrukte, die den Gütekriterien nach dahingehend kritisch betrachtet werden müssen, ob diese nicht vielmehr als Elemente hätten benannt werden müssen.

Bis auf die drei Elemente „analytischer Geist“ aber v. a. „devotes Verhalten“ und „naives Verhalten“, die nicht für alle Konstrukte eingeschätzt werden konnten, lassen sich die anderen

¹ Pole getauscht

² Pole getauscht

Elemente in ihrem Profil bezogen auf die Konstrukte zwar klar unterscheiden, liegen jedoch relativ nah beieinander. Das deutet darauf hin, dass die drei benannten Elemente sich von den anderen hinsichtlich ihrer direkten Identifizierbarkeit unterscheiden. Es handelt sich bei diesen dreien eher um Eigenschaften als um direkt beobachtbares Lernverhalten, das damit in Zusammenhang gebracht werden kann. Zudem wird deutlich, dass die benannten Elemente als Verhaltensausschnitte nicht immer Rückschluss auf alle im Lehr-Lernkontext relevanten Bedeutungen (Konstrukte) zulassen, wenn diese nicht in der Entwicklung oder in Zusammenhang mit anderen Elementen gesehen werden.

1 durchdringen wollen	4 engagiert	5 wissbegierig	9 klug	10 gleichwertiger Umgang	2 selbstverantwortlich	7 zielführend	3 analytisch	6 devot	8 naiv	Verhaltensmerkmale L1 Konstrukt (6-4) & Gegensatz (3-1)	
6	6	5	6	6	6	6	X	3	1	aktiv eigene Lernprozesse gestalten – mach mich lernen	1
6	6	6	6	5	4	5	6	1	1	unterstützendes Moment – eigene Einschränkung	7
5	6	6	5	6	5	4	5	1	2	Lernangebot voll ausschöpfen – sich selbst ausbremsen	5
5	6	6	5	4	4	4	4	X	X	Freude am Erkennen – nichts wissen wollen	3
4	6	6	6	4	4	5	4	X	X	Hürden überwinden suchen – schnell aufgeben	2
4	6	5	4	4	5	4	X	X	X	Fleiß – Faulheit	4
6	3	5	1	4	4	1	2	4	X	idealistisch – ressourcenorientiert	6

ABBILDUNG 24: GRID-MATRIX LEHRPERSON 1

4.3.2. Lehrperson 2 (L2)

Die zweite Lehrperson ist männlich, zum Zeitpunkt des Interviews 34 Jahre alt und hatte fünf Jahre Lehrererfahrung, davon seit 2,5 Jahren als Professor an einer Pädagogischen Hochschule. Von der fachkulturellen Herkunft stammt er aus den Bildungswissenschaften und blickt auf einen klassischen Bildungsweg zurück, die ihn über das Abitur zum Studium, hin zur Tätigkeit als wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Lehre und in Drittmittelprojekten einer Universität führte. Zudem sammelte er Erfahrungen im Rahmen einer Vertretungsprofessur an einer Universität sowie in der Geschäftsführungsfunktion einer zentralen universitären Einrichtung. Er ist verheiratet und hat ein Kind.

In seiner Beschreibung zur Bedeutung der Lehre wird deutlich, dass er hier selbst einen hohen Anspruch an sich stellt, die Interaktion mit den Studierenden jedoch auch als befriedigend erlebt.

L2: Lehre hat eigentlich eine relativ hohe Bedeutung für mich. Ich versuche schon auch Veranstaltungen zu machen, die für die Studierenden auch spannend sind und wo ich bei

denen auch Lernprozesse anregen kann. Und ich überarbeite meine Veranstaltungen eigentlich auch ständig, so ständig, dass meine Frau schon sagt ich solle da mal ein wenig lockerer werden, 150 % wären nicht nötig. Mir macht es am meisten Spaß, wenn ich mit den Studierenden spannende Erlebnisse habe. Wenn ich merke, dass sie sich auch darauf einlassen und wir über Dinge diskutieren können. Zum Teil auch unterschiedliche Ansichten der Studierenden kennenzulernen und aufgreifen zu können. Es geht mir nicht darum die alle bekehren zu müssen, sondern in einen spannenden Prozess mit denen zu kommen und zu merken, die sind ehrlich, die sind authentisch, die bringen sich hier ein. Dann gehe ich da nachher zwar erschöpft aber glücklich raus. #00:06:07-0#

Sein Rollenverständnis beinhaltet einerseits konstruktivistische Anteile mit einer den Lehrprozess moderierenden Funktion, andererseits finden sich auch strukturierende und bewertende Aspekte.

L2: Mein Rollenverständnis als Lehrperson (...) also schon als jemanden, der versucht Lernprozesse von Studierenden zu unterstützen, der bestimmte Prozesse moderiert, der aber eben auch Inhalte strukturiert, Gedanken strukturiert, versucht so etwas wie einen roten Faden immer wieder sichtbar zu machen, der vielleicht auch motivieren muss. Und auf der anderen Seite auch jemand der am Ende auch bewerten muss, was das Ergebnis von Lehr-Lernprozessen ist. Aber das versuche ich auch von Anfang an sichtbar zu machen, also aufzuzeigen, was hat jetzt meine Lehre mit der späteren Prüfungsleistung zu tun und wie bereite ich darauf vor. #00:09:02-3#

Hinsichtlich der Erfahrungen im Umgang mit Vielfalt lautet die Strategie der Lehrperson, sich immer wieder neu auf die Gruppe und ihre Vielfalt einzulassen.

L2: Sammel ich jedes Semester aufs Neue, Erfahrung mit Vielfalt in der Lehre. Deshalb kann ich auch nicht sagen, weil ich ein gutes didaktisches Konzept habe, kommt die Veranstaltung auch auf jeden Fall gut an, sondern ich muss mich jedes Mal auch wieder auf die Gruppe einlassen. (...). #00:10:38-4#

Bezüglich der Lehr-Lernformate werden v.a. interaktive Formate in kleineren Gruppen als förderlich für die Wahrnehmung von Unterschieden angesehen:

L2: Das ist v. a. seminaristisches Lernen und Projektarbeit. Und selbst bei meiner Vorlesung habe ich ein Funkmikrofon, das ich auch benutze, um Fragen zu stellen, offene Fragen zu stellen, so es nicht nur um Inhalte geht, sondern (...) z. B. „wie können Sie sich denn vorstellen, wie man Leistungsmessung in der Schule durchführen könnte?“ #00:03:46-4#

WAHRGENOMMENE VERHALTENSWEISEN & MERKMALE (L2)

Im Interview werden elf unterschiedliche Merkmale und Verhaltensweisen von Studierenden benannt, die als wirksam im Lehr-Lernprozess gesehen werden. „Kritische Auseinandersetzung“, „vernetztes Denken“ und „aktive Beteiligung“ werden dabei als die idealtypischen Formen der Studienbeteiligung beschrieben. Neben weiteren unterschiedlich intensiv sichtbaren Beteiligungs- und Lernformen wie „schüchterne Beteiligung“ oder „strukturiertes Vorgehen“ werden auch eher negativ eingeschätzte Verhaltensweisen wie „Desinteresse“ oder „unreflektiertes Nörgeln“ wahrgenommen, aber auch „fehlende Selbstlernkompetenz“.

Neun der elf benannten Merkmale werden sehr unmittelbar im beschriebenen Studierendenverhalten im Lehr-Lernkontext sichtbar. Bezogen auf das benannte Merkmal Desinteresse räumt der Interviewpartner selbst in der Beschreibung durch Begriffe wie „wahrscheinlich“ und „vielleicht“ ein, dass er hier von einem Verweigerungsverhalten auf ein

Desinteresse schließt. Auch das zuletzt benannte Merkmal der „fehlenden Selbstlernkompetenz“ hat einen interpretativen Anteil. Der Interviewpartner schließt hier von Verhaltensweisen wie fehlender Strukturierung und ausbleibender Selbstreflexion im Blog auf weniger Selbstlernkompetenz. Die einzelnen gefundenen Elemente werden im Folgenden erläutert.

IDEALTYPISCHE VERHALTENSWEISE(N)/-MERKMALE

1. Kritische Auseinandersetzung & 2. Vernetztes Denken

L2: Das ist ja kritische Auseinandersetzung und es ist ja nicht nur einfach kritisches Lesen. ich glaube, wenn ich mich kritisch auseinandersetze, dann heißt das ja, dass ich neues Wissen auf Grundlage meiner bisherigen Erfahrung bewerte und mein eigenes Wissen aber eben dann auch bereit bin zu ändern. #01:41:14-0#

L2: Letztlich ist das das Ideale, oder das, wo wir alle Studierenden auch hinführen möchten im Laufe der Zeit. Und das ist auch das was wir prüfen. Manchen gelingt das sehr gut, andere können das eher nicht so gut. (...) Und anderen fällt es schon schwer, wenn man innerhalb des einzelnen Themas bleibt. Und auch bei Dingen, von denen ich weiß, dass das die Kollegen wahrscheinlich angesprochen haben. #01:00:29-2#

3. Aktive Beteiligung

L2: Das kann man so nicht sagen. ... o.k., wenn es so aussehen würde: wir haben eine aktive Beteiligung gegenüber einer eher passiv-aktiven Beteiligung ... bei der einen Person bekomme ich das mit, weil sie sich aktiv einbringt und ich merke, wie sie sich kritisch mit dem Thema auseinandersetzt. In der Plenumsphase bekomme ich das bei der passiveren Person nicht mit. #01:21:25-3#

WEITERE VERHALTENSWEISEN/-MERKMALE

4. Schüchterne (aktive) Beteiligung

L2: (...) die setzen sich schon aktiv damit auseinander, die überlegen auch, was könnte das jetzt heißen und diskutieren das dann auch gerne mit mir in der kleinen Gruppe. Deshalb habe ich die Veranstaltung auch so angelegt, (...) Und das ist eigentlich sehr spannend und auf der anderen Seite profitiert die Veranstaltung dann auch davon, dass man dann nachher auch noch mal im Plenum bestimmte Dinge vorträgt. (...) Das heißt wir haben letztlich auch in den Kleingruppen eine aktive Beteiligung, aber schüchtern halt eben. #00:14:16-0#

5. Desinteresse

L2: Letztlich ist es Interesse, die Eigenschaft. Also der eine ist eben desinteressiert, wahrscheinlich am Thema. Da es aber eine Pflichtveranstaltung ist, muss er da sitzen, zumindest muss er es gehört haben. Ich mache zwar keine Teilnehmerlisten, aber ... Und die andere Person ist wahrscheinlich interessiert, auch am Thema, findet vielleicht das Szenario spannend, das ich mache. Sie bringt sich ein und knüpft an die Inhalte an, während der Desinteressierte sich letztlich auch so ein wenig verweigert an der Stelle. #00:44:48-5#

6. Motiviert / Spaß

L2: (...) Das ist dann eben auch so, dass man schon merkt auf der einen Seite eine intrinsische Motivation das Thema betreffend aber auch schon eine Motivation die Arbeitssituation betreffend. #00:18:29-9#

7. Strukturiertes Vorgehen

L2: Und andere, die sich wöchentlich die einzelnen Kapitel schriftlich zusammengefasst haben, obwohl ich das nie angegeben habe, dass das gemacht werden muss. Wo man sieht, dass die eine ganz andere Herangehensweise haben, eben nicht nur anstreichen sondern sogar knappe Zusammenfassungen davon zu erstellen. #00:21:54-2#

8. Lernzeit absitzen (Egoist)

L2: Ja ich glaube da geht es wirklich darum „Lernzeit abzusitzen“, so schon bewusst für sich entschieden zu haben, nein, das Buch ist mir jetzt zu teuer, das kaufe ich mir nicht. Ja ich glaube er hat sich auch nie wirklich in die Veranstaltung eingebracht, das er mal etwas aktiv beigetragen hätte (...) #00:24:32-0#

9. Unreflektiertes Nörgeln (Ich-weiß-es-besser-Typ)

L2: Zum Teil auch auf die Inhalte. Auch, dass man bestimmte Inhalte vorstellt und wenn man das dann versucht es empirisch zu belegen ... „naja, das stimmt ja sowieso alles nicht“ (...) „Ich habe da jetzt meine Meinung dazu und bin da letztlich nicht belehrbar, oder ich nehme das nicht an, was du mir gerade sagst“. #00:26:47-4#

10. Aktiv weitere Inhalte/Feedback vom Lehrenden einfordern

L2: Und das sind dann diejenigen, die sagen „Finde ich interessant, aber haben Sie da nochmal weitergehende Literatur, die Sie mir empfehlen würden?“ oder „naja, wir haben ja das Portfolio jetzt gemacht und Sie haben gesagt, wenn ich ein Feedback dazu haben möchte soll ich mich auch nochmal bei Ihnen melden.“ Und dann machen wir einen Termin, die das dann eben so einfordern. #00:31:15-3#

11. Wenig Selbstlernkompetenz

L2: Gar nicht so sehr Motivation. Die wollen vielleicht sogar, die können es nur nicht besser. #00:38:48-1#

L2: Hat derjenige mit wenig Selbstlernkompetenz hat er sich das zum einen nicht strukturiert erarbeitet, beobachtet sich in seinem Selbstlernprozess nicht. Ich „zwinge“ die Studierenden im Projekt ja beispielsweise, einen wöchentlichen Blog-Eintrag zu machen, (...) letztlich möchte ich durch diese Art der Veranstaltung diese Reflexion der Selbstlernkompetenz aufbauen. Aber es gibt eben auch Personen, die das von sich aus nicht mitbringen. #00:40:08-7#

ZUSAMMENHANG DER WAHRGENOMMENEN VIELFALT MIT DIVERSITY-MERKMALEN (L2)

Die unterschiedlichen gefundenen Verhaltensweisen und Merkmale der Studierenden im Lehr-Lernprozess stehen aus Sicht des zweiten Interviewpartners nicht in Zusammenhang mit den klassischen Diversity-Merkmalen wie Gender oder Migrationshintergrund.

L2: Ja, das kann man nicht an den sozio-demografischen Daten festmachen und auch nicht am Erfahrungshorizont. #00:35:08-5#

L2: Genau. Wir haben auch ältere Studierende mit einem größeren Erfahrungsschatz, was jetzt Familie und Beruf und so angeht aber die können trotzdem desinteressiert sein oder die können sehr motiviert Spaß haben. Die Lernzeit absitzen würden sie wahrscheinlich eher nicht machen. #00:35:35-6#

KONSTRUKTE ZUR BEDEUTUNG FÜR DEN LEHR-LERNPROZESS (L2)

Bei der Gegenüberstellung der benannten Elemente hinsichtlich ihrer Bedeutung für den Lehr-Lernprozess identifiziert die zweite Lehrperson zwölf Konstrukte. Die Hälfte der zwölf Konstrukte bezieht sich dabei auf die Bedeutung für den individuellen Lernprozess der/des Studierenden. Jeweils drei der Konstrukte beziehen sich auf das Lehrhandeln wie auf die Bedeutung für den Lernprozess der Gruppe. Die gefundenen Gegenpole sind als solche gut nachvollziehbar. Betrachtenswert erscheint das Konstrukt des „Bewusstseins für die Bedeutung des Lernprozesses“, mit dem Gegenpol des fehlenden Bewusstseins, da hierfür wiederum die Interpretation beobachteter Konstellationen erforderlich wird. In der Einschätzung zu diesem

Konstrukt im Grid wird deutlich, dass hier eine klare Zuordnung durch die Lehrperson besteht. Im Folgenden werden die Konstrukte im Einzelnen erläutert.

1. Gut anknüpfen können - kaum anknüpfen können (Vergleich: kritische Auseinandersetzung - Desinteresse)

L2: Du hast ja letztlich immer einen Spiegel. Wenn ich so ins Publikum schaue, merke ich ja, ob die gerade bei mir sind oder sie jetzt gerade ganz woanders ... sind wo ich dann fragen kann „Ist das gerade langweilig? Passt das zu dem, was Sie erwartet haben?“, um so noch mal ein direktes Feedback vom Auditorium zu bekommen. #00:48:04-4#

2. Aktive Mitgestaltung des Lernprozesses - Inhalte abgreifen (egoistisch) (Vergleich: kritische Auseinandersetzung & aktive Beteiligungen)

L2: In der Bedeutung für den Lehr-Lernprozess ist das auf jeden Fall eine sehr günstige Voraussetzung, um sich auch viel aus der Veranstaltung mitzunehmen aber auch, um die Veranstaltung letztlich auch zu gestalten. Das sind beides, letztlich relativ extrovertierte Persönlichkeiten, die das Thema wahrscheinlich auch spannend finden, die sich damit kritisch auseinandersetzen, die eigene Ideen mit hineinbringen und diese auch aktiv in die Veranstaltung hinein formulieren. Dadurch geben sie zum einen Einblick in ihre eigenen Gedanken (...) die Veranstaltung könnte noch ganz anders laufen, wenn andere sich auch so einbringen würden. #00:52:19-1#

3. Kompetentes Handeln (in der Performanz sichtbar) - überfordert oder eingeschränkt (Vergleich: kritische Auseinandersetzung & vernetztes Denken)

L2: Genau, in ihrer Performanz, also wie sie argumentieren. Also daraus könnte man dann letztlich auch auf ihre Kompetenz schließen. Und auch da, wenn man jetzt nach Erpenbeck und Rosenstiel geht, dann bedeutet Kompetenz eben auch, dass auch Werte und Einstellungen, Fähigkeiten, Fertigkeiten dort sichtbar werden. Und dass das Wissen, das diese Person erworben hat, sich auch hier zeigen würde, z. B. darüber wie sie ihre Argumentation aufbaut. Das wäre letztlich eben dieses kompetente Handeln, das heißt in der Lage sein auf vielfältiges, verknüpftes Wissen zielgerichtet zuzugreifen. #01:05:04-1#

4. Über Gebotenes hinausgehen / dies einfordern - widerwilliges Abarbeiten (Vergleich: schüchterne aktive Beteiligung & aktiv weitere Feedbacks einfordern)

L2: ... Weitere Perspektiven einfordern, dass heißt ja, ich will noch mehr wissen und obwohl mir schon viel angeboten wird möchte ich trotzdem noch mehr haben. Ja der Gegenpol wäre dann wahrscheinlich „widerwilliges Abarbeiten der Angebote der Veranstaltung“ ... irgendwie so ... #01:18:21-6#

5. Sichtbar werden in der Gruppe / im Plenum - „farblos“ in der Gruppe (Vergleich: schüchterne aktive Beteiligung & kritische Auseinandersetzung)

L2: Sichtbar werden in der Gruppe, ja. Also die werden in der großen Gruppe nicht sichtbar, oder zumindest für mich als Lehrperson nicht sichtbar. Die Studierenden kennen sich untereinander sehr gut und vielleicht werden sie dort schon sichtbar, nur ich als Dozierender kann es eben nicht wahrnehmen. Und für mich sind diese Personen im Plenum eher unsichtbar auch wenn sie sich aktiv mit dem Stoff auseinandersetzen und vielleicht auch kritisch damit auseinandersetzen, werden diese Personen eher so im persönlichen Kontakt - im bilateralen Gespräch - sichtbar. #01:24:05-4#

6. Bremsen müssen - locken müssen³ (Vergleich : schüchterne aktive Beteiligung & kritische Auseinandersetzung)

L2: Wenn ich sehr extrem schüchterne Beteiligung habe, dann kommt letztlich überhaupt keine Diskussion im Plenum zu Stande. Dann kann ich letztlich nur bilateral im kleinen Gespräch arbeiten

³ Pole getauscht

und das erfordert letztlich auch wieder sehr viel Zeit, die wir vielleicht gar nicht so im Lernprozess haben. Und da müsste ich eigentlich jeden einzeln anstoßen. Und wenn ich da noch ins Extrem gehen würde, wären die noch nicht mal in ihrer Kleingruppenarbeit aktiv, sondern nur im Einzelgespräch mit mir. Und das kann ich natürlich mit 120 Studierenden gar nicht schaffen. #01:29:49-7#

7. Vielfalt von Perspektiven möglich - keine Vielfalt von Perspektiven (Vergleich: schüchterne aktive Beteiligung & kritische Auseinandersetzung)

L2: (...) außer dieser einen. Und wenn sich keiner einbringt, dann kommen aber auch keine Perspektiven hinzu, außer vielleicht meiner als Lehrperson. Das heißt wir hätten letztlich kaum Austausch über Perspektiven. Das wäre letztlich beides schlecht, um Diversität in der Gruppe sichtbar werden zu lassen. #01:31:26-3#

8. Bereitschaft, Neues aufzunehmen - Verweigerung gegenüber Neuem (Vergleich: kritische Auseinandersetzung & unreflektierter Nörgler)

L2: Das bedeutet ich nehme zwar auch neues Wissen auf und baue das irgendwie in meine Strukturen ein, aber letztlich tangiert es meine Strukturen dann doch wieder nicht, weil ich auf Probleme gar nicht aufmerksam werde, weil ich die gar nicht reflektiert habe. Und das ist ja letztlich auch wieder eine Verweigerung. Obwohl ich die Inhalte perfekt wiedergeben kann, habe ich die nicht wirklich in meine Strukturen eingebaut und habe kritische Momente gar nicht entdeckt, weil ich das Wissen zwar wieder geben kann aber nicht inkorporiert habe. #01:39:07-4#

9. Sich einlassen & dranbleiben aussteigen (1. mental, 2. real) (Elementvergleich: Lernzeit absitzen & Spaß & Motivation am Inhalt und am Prozess)

L2: Ja! ... Also dieses Motivierte, der Spaß wird ja häufig auch in Projekten oder interaktiven Szenarien sichtbar, wo sich die Studierenden darauf einlassen und weiterdenken, die Diskussion anregend finden und darauf einsteigen. Und der unreflektierte Nörgler, der möchte, dass es möglichst schnell vorbei ist, der hat sich eigentlich ja schon entzogen und das körperliche Entziehen wäre dann ja nur noch die Steigerung. Innerlich ist der sowieso schon weg und dann kommt vielleicht auch das tatsächliche Gehen, das Verlassen der Veranstaltung. #01:49:10-6#

10. Autodidaktischer Lerner / unabhängig ⁴ – Unterstützungsbedarf (Vergleich: strukturiertes Vorgehen & wenig Selbstlernkompetenz)

L2: Der Gegenpol wäre glaube ich der „autodidaktische Lerner“. Das ist derjenige, der eigentlich die ganze Gruppe und mich gar nicht braucht sondern sich die Inhalte eben selbst aneignet und da auch verschiedene sekundäre Lernstrategien ausgebildet hat. Und der wenig Selbstlernkompetente, der braucht die Strukturierung durch mich als Lehrperson. (...) #01:53:55-6#

11. Bewusstsein über Bedeutung des Lernprozesses für die Zukunft - kein Bewusstsein für eigene Verantwortung im Lernprozess (Vergleich: Lernzeit absitzen (Egoist) & kritische Auseinandersetzung)

L2. Ja, ich hatte es ja eingangs als „Unreife“ beschrieben ... (überlegt) ... Also auf der einen Seite Bewusstsein: „Ich nutze die Zeit für mich“, um auch bestimmte Kompetenzen zu erwerben, die ich später benötige. Und auf der anderen Seite tatsächlich auch dieses Absitzen, sich der Bedeutung dieses Prozesses nicht bewusst zu sein (...) #02:01:24-1#

12. Kleingruppenprozesse fördern – be-/verhindern von Kleingruppenprozessen (Vergleich: kritische Auseinandersetzung & aktive Beteiligungen)

L2. Ja! Kleingruppen-Lernprozesse. Ich würde da so an 3-5 Personen denken. Und die einen können sich da auf Grund ihrer sozial-kommunikativen Kompetenzen gut einbringen. Solche Personen übernehmen die Moderation, wenn sie aber merken, dass es schon einen Moderator gibt, übernehmen sie eine andere Rolle. Sie würden sich nicht auf einzelne Rollen beschränken, sondern die in der Gruppe geforderten einnehmen. Darin würde sich die Performanz zeigen. #00:04:22-5#

⁴ Pole getauscht

GRID-MATRIX: ZUR EINSCHÄTZUNG ALLER ELEMENTE IM HINBLICK AUF ALLE KONSTRUKTE (L2)

1 kritisch	2 vernetzen	3 aktiv	6 motiviert	10 einfordern	7 strukturiert	4 schüchtern	11 wenig Selbst- lernkompetenz	9 nörgeln	8 absitzen	5 desinteressiert	Verhaltensmerkmale L2 Konstrukt (6-4) & Gegensatz (3-1)	
6	6	6	6	6	5	4	4	6	1	1	gut anknüpfen können – kaum anknüpfen können	1
6	6	5	5	6	4	5	4	1	3	1	Bereitschaft, Neues aufzunehmen - Verweigerung	8
6	6	4	5	6	X	4	4	1	1	1	über Gebotenes hinausgehen - widerwillig	4
6	6	5	4	4	4	4	4	2	1	1	Vielfalt von Perspektiven – keine Vielfalt	7
5	6	5	4	6	6	5	3	1	3	2	Bedeutung des Lernprozesses bewusst - kein Bewusstsein	11
6	5	6	6	4	4	4	3	5	1	3	aktiv Lernprozess mit gestalten – Inhalte „abgreifen“	2
5	5	6	6	4	4	2	3	6	1	1	sichtbar werden in der Gruppe – „farblos“ bleiben	5
4	5	6	6	5	4	5	3	1	2	1	sich einlassen – aussteigen	9
4	4	5	6	4	4	6	3	2	2	2	Förderung Kleingruppen - behindern diese	12
5	6	4	5	5	5	4	2	2	3	3	kompetentes Handeln - überfordert	3
5	6	5	5	4	6	5	1	1	3	1	autodidaktisch – Unterstützungsbedarf	10
5	4	5	4	4	4	2	3	6	1	1	„locken müssen“ – „bremsen müssen“	6

ABBILDUNG 25: GRID-MATRIX LEHRPERSON 2

Mit Blick auf das Profil der drei als idealtypisch benannten Elemente lässt sich erkennen, dass die Profile der Merkmale „Motivation“ und „einfordern“ sehr ähnlich sind. Am meisten unterscheiden sich die Einschätzungen bei den beiden Elementen „absitzen“ und „Desinteresse“. Die gefundenen Konstrukte lassen sich auf alle Elemente anwenden. Lediglich das Element des „strukturierten Verhaltens“ ließ sich nicht darauf bezogen einordnen, ob hier eher zu erwarten ist, dass dieses Verhalten dazu führt, dass jemand über das Gebotene hinaus geht oder widerwillig abarbeitet. Auffällig ist, dass das Element „unreflektiertes-Nörgeln“ in seinem Profil bezogen auf die Konstrukte im Vergleich mit allen anderen Elementen große Schwankungen hat und sich keine Wertungen im Mittelbereich finden. Bezogen auf acht der zwölf Konstrukte schätzt L2 das Nörgeln mit eins oder zwei ein. Die übrigen vier werden in einem Fall mit fünf und in dreien mit sechs bewertet.

4.3.3. Lehrperson 3 (L3)

Die dritte Interviewpartnerin stammt fachkulturell aus den Ingenieurwissenschaften, ist dort seit 15 Jahren Studiendirektorin im Hochschuldienst und hat insgesamt 25 Jahre Lehrerschaft. Sie

war zum Zeitpunkt des Interviews 55 Jahre alt und ist über den klassischen Weg: Abitur, studentische Hilfskraft, wissenschaftliche Mitarbeiterin und Promotion letztlich zur Festanstellung als Studiendirektorin im Hochschuldienst gekommen.

Die Bedeutung der Lehre wird ihrer Einschätzung nach vorrangig durch das Ziel bestimmt, die Studierenden für den Arbeitsmarkt auszubilden. Zudem stellt sie einen Wandel in Richtung Verschulung und Dienstleistungserwartung fest.

L3: Letztlich muss man dann einen Kompromiss finden zwischen Studiendauer und dem, was man den Leuten mitgibt. Ich sehe das nach wie vor so, dass wir die Studierenden ausbilden und die sollen dann auf dem Arbeitsmarkt auch gefragt sein und sofort einsetzbar sein. Und da muss man ein Optimum finden. Das jetzige Moduldenken hat auch wieder Nachteile. Also im Augenblick ist die ganze Lehre sehr verschult und die Studierenden erwarten von uns immer Serviceleistungen. Alles muss immer abrufbar sein und dieses Studieren, dass Sie sich wirklich Bücher holen und aus den Büchern lesen und abarbeiten, das meine ich tritt immer mehr in den Hintergrund. #00:06:05-8#

In der Beschreibung des Rollenverständnisses als Lehrperson wird deutlich, dass ihre Idealvorstellung des eigenständigen Erarbeitens von Wissen und des freien selbständigen Denkens der geschilderten Tendenz zur Verschulung entgegenläuft. Als zentrales Problem dabei identifiziert sie fehlende zeitliche Ressourcen für eine echte tiefergehende Entwicklung.

L3: Das Ideal wäre, dass man den Studierenden Aufgabenstellungen gibt und sie müssen sich das Wissen selber erarbeiten. Es kann nicht darum gehen, dass die Studierenden nur noch vorgegebene Musterlösungen abarbeiten und dann Prüfungen im ähnlichen Schema ablegen. Dann bekommen sie wunderbare Noten, können aber nur dieses Schema abarbeiten, bleiben dort stecken und lernen nicht frei zu denken und zu vernetzen. Das Ideal wäre sie zu freiem und selbständigem Denken anzuregen. (...) Aber das kostet Zeit und das ist das Problem. #00:10:05-0#

Mit der geschilderten Tendenz geht zudem einher, dass weniger Studierende eigeninitiativ die inhaltliche, thematische Diskussion mit den Dozierenden suchen.

L3: Der Anteil derer, der sich traut, mit selbst gerechneten Aufgaben in eine Sprechstunde zu kommen und mit den Dozierenden zu diskutieren, der ist viel geringer geworden. #00:14:15-3#

Bei dem Blick auf die Lehr-Lernformate wird eine fachkulturelle Besonderheit der Ingenieurwissenschaften deutlich, deren Seminare die Lehrperson hier als Lernzentren beschreibt. Die größte Unterschiedlichkeit der Studierenden wird ihrer Erfahrung nach in diesen Lernzentren wie in den Übungen deutlich, in denen die Studierenden besonders aktiv sind.

L3: Ja, im Grunde sind unsere Seminare so etwas wie Lernzentren. Da sollen die Studierenden selber rechnen und da ist es so - das ist ja immer alles auf freiwilliger Basis - dass sich da die Gruppe der aktiven Personen noch weiter reduziert. Im Grunde sehe ich die größte Aktivität und dass man auch die Unterschiedlichkeit der Studierenden wahrnehmen kann, denke ich in der Übung. Und im Seminar, in diesen Lernzentren, da sind wirklich die aktivsten Studierenden, die auch sehr selbständig sind, die sind da und rechnen auch und fragen auch. Und dann gibt es Studierende, die sind sich nicht so sicher und die ziehen sich schon nach einigen Malen zurück. Also das beobachtet man immer wieder. #00:05:06-2#

WAHRGENOMMENE VERHALTENSWEISEN & MERKMALE (L3)

Die dritte Interviewpartnerin benennt elf unterschiedliche Merkmale und Verhaltensweisen, die sie im Lehr-Lernprozess bei den Studierenden wahrnimmt. Als idealtypisch identifiziert sie die „Neugierde“ im Sinne von Vorausdenken und Nachfragen, „Eigenständigkeit“, die in den Wortbeiträgen durch neue Blickwinkel sichtbar wird und „Strukturiertheit“, die sich v. a. in Hausarbeiten zeigt.

Beim „Fleiß“ ist bemerkenswert, dass hierin ein Sicherheitsbedürfnis auf Seiten der Studierenden gesehen wird. Mit dem „Pflichtbewusstsein“ wird das Erledigen nötiger Aufgaben verbunden. Und die Assoziation der Abschlussorientierung mit „glänzt durch Abwesenheit“ erschließt sich auch erst durch den Hintergrund, dass diese Personen nur noch den offiziellen Abschluss brauchen, inhaltlich also nicht interessiert sind.

IDEALTYPISCHE VERHALTENS-WEISE(N)/-MERKMALE

1. Neugierde

L3: Daran, dass diese Person schon Sachen wissen will, die noch kommen und nachfragt. Das sie manche Sachen schon vorwegnimmt, also gar nicht so abwartend ist und sofort differenziert, ohne dass die Lehrperson schon zu dieser Differenzierung gekommen ist. Diese Person denkt einfach voraus. #00:08:02-4#

2. Eigenständigkeit

L3: ... Er hinterfragt kritisch und nimmt nicht alles so als gegeben an. Also manchen sagt man etwas und die nehmen das einfach so an und das ist gesetzt. Und dann gibt es Studierende, die alles, was man sagt hinterfragen, und das ist nicht immer angenehm, aber letztlich sind das die interessantesten. Die bringen nochmal andere Blickwinkel rein und man sieht, dass die eigenständig denken und lernen nicht einfach auswendig. #00:09:46-7#

3. Strukturiertheit

L3: Ja, oder auch in der Bearbeitung von Hausübungen, Hausarbeiten, die die Studierenden abgeben. Da erkennt man es schon am Schriftbild oder Aufbau oder Durchnummerieren. Also manche geben Hausübungen ab, da haben die vorne ein Inhaltsverzeichnis drin und manche schreiben einfach alles runter. Und dieses Strukturierte hilft vielleicht auch, weil Ingenieure viel mit Normen arbeiten müssen und die hier dann auch zitieren müssen usw. #00:11:41-0#

WEITERE VERHALTENSWEISEN/-MERKMALE

4. Cool nebenbei studieren

L3: Da muss ich überlegen ... Desinteresse würde ich das nicht nennen. Sondern das ist so eine Laissez-faire-Haltung, ja wir machen alles parallel und hören eben noch die Übungen und Vorlesungen noch dazu. Und sie kommen ja zu den Veranstaltungen, weil sie nichts verpassen wollen. ... Anwesenheit reicht (...) #00:14:11-3#

5. Fleiß (Sicherheitsbedürfnis)

L3: Ja, also diejenigen, die sich jedes Wort mitschreiben und wissen zu dem Zeitpunkt zu dem sie das mitschreiben noch gar nicht, was Sie damit anfangen können. Aber die haben Angst, dass denen irgendetwas durchs Netz geht, geht denen sonst verloren und die können das dann so nochmal rausholen, indem sie das in Ruhe nacharbeiten. #00:17:31-7#

6. Pflichtbewusstsein (nötige Ausgaben erledigen)

L3. Ja, ich glaube hinter dem Fleiß hängt so eine Angst dahinter, dass man das nicht schafft. Und die Pflichtbewussten, die schaffen das und hören sich das jetzt eben an. Aber die sind nicht besonders aktiv, die sind so ... im normalen Bereich (...) Die haben dieses Selbstvertrauen, die schaffen ihr Studium, die hören sich das jetzt an, schreiben mit, die schreiben nachher die Klausur,

so nach dem Motto „ich verstehe das auch, aber warum soll ich mich jetzt melden“. #00:22:45-9#

7. Abschlussorientierung (glänzen durch Abwesenheit)

L3: Das sind im Grunde die, die meistens schon versorgt sind. Also das sind Leute, die haben es nicht nötig, die wissen ich werde später in der Baufirma meiner Eltern, im Ingenieurbüro meines Vaters arbeiten. Die brauchen nur den Titel, den Abschluss. #00:29:12-3#

8. Wichtigtuer / Besserwisser

L3: Wichtigtuer und Besserwisser ist eine Kategorie. Ein Besserwisser würde z.B. wenn 9 mal der Indize benannt wurde und beim 10 mal ganz klar ist, dass er einfach nur vergessen wurde ... darauf hinweisen, fragen muss da nicht noch ... das kommt auch immer wieder vor. #00:39:22-2#

9. Kontaktsuchend zur Lehrperson

L3: Ja gut, also nach Klausuren, da gibt es auch immer Gruppen, die dann wirklich auch immer den Kontakt zum Prüfenden suchen. Die haben dann ja gerade eine Prüfung geschrieben, haben vielleicht schon so eine Ahnung, was sie nicht richtig gemacht haben und wollen sich dann entschuldigen. (...) Die brauchen dann so ein „Andocken“, das die Prüfungsperson dann sowas sagt wie „naja, warten Sie erstmal ab ...“ und „ist bestimmt nicht so schlimm“ (...) Also die brauchen dann so einen Zuspruch. #00:35:30-4#

10. Gruppensprecher/in

L3: Das sind auch diejenigen, die dann die Fragen formulieren, die Sprecher einer Gruppe. ... Das merkt man nur im Seminar oder eben in Sprechstunden. Wir halten ja auch Sprechstunden ab. Und da gibt es Lerngruppen, die sich zur Klausur vorbereiten, und da ist es dann oft so, dass Einer oder Eine aus der Gruppe die Sprecherin ist. #00:41:27-9#

11. Unscheinbare

L3: Das sind die Stilleren, das müssen nicht die Schlechteren sein. Oft denken die sogar noch anderes mit oder so, aber die sprechen eben nicht. Das sind die „Unscheinbaren“. #00:42:30-9#

ZUSAMMENHANG DER WAHRGENOMMENEN VIELFALT MIT DIVERSITY-MERKMALEN (L3)

Was die Erkennbarkeit des Migrationshintergrundes der Studierenden angeht, benennt L3 das Kopftuch. Bezogen auf die gefundenen Unterschiede im Lehr-Lernprozess sieht sie bei dieser Gruppe jedoch keine Unterschiede im Lernverhalten. Vielmehr betont sie, dass alle Kombinationen mit den benannten Aspekten des Lernverhaltens vorkommen und damit keine spezifischen Kombinationen zu benennen sind.

Die typischen Diversity-Merkmale wie Geschlecht und Migrationshintergrund werden zwar durchaus auch in Kombination im Lehr-Lernkontext wahrgenommen, ein Zusammenhang mit den gefundenen unterschiedlichen Verhaltensweisen wird jedoch nicht festgemacht. Vielmehr verweist die Interviewpartnerin darauf, dass prinzipiell alle benannten Merkmale sich auch bei den Gruppen finden.

L3: Also ich kenne reine Frauengruppen, ich kenne total gemischte Gruppen. Natürlich tun sich oft Frauen mit Migrationshintergrund z. B. welche die Kopftuch tragen oft eher zusammen, das beobachtet man schon mal, aber da kann genauso gut auch eine woanders dazwischen stecken. (...) Aber diese verschiedenen Verhaltensweisen bilden sich auch in diesen Gruppen. Und ich kann auch nicht sagen, dass jetzt bei gemischten Gruppen unbedingt immer die Männer die Sprecher sind, das sind auch oft Frauen. Wir haben alle Kombinationen. Da müsste man vielleicht noch mal drauf achten, ob es da Kombinationen gibt, die häufiger auftauchen. Aber alle Kombinationen sind mir bekannt. #00:44:26-8#

KONSTRUKTE ZUR BEDEUTUNG FÜR DEN LEHR-LERNPROZESS (L3)

Durch den Vergleich der Merkmale in ihrer Bedeutung für den Lehr-Lernprozess findet die Hochschullehrerin zehn Konstrukte. Sechs der Konstrukte beziehen sich auf den Lernprozess der/des einzelnen Studierenden und je zwei zielen auf die Bedeutung für das Lehrhandeln sowie für den Lernprozess der Gruppe.

Vor allem drei der Konstrukte könnten im Rahmen eines individuellen Gesprächs beleuchtet werden. Betrachtenswert ist die Unterscheidung zwischen „talentierten“ und weniger talentierten Studierenden, die entsprechend „etwas kompensieren müssen“. Das „kreative Chaos“ als Gegenpol zum „strukturierten Abarbeiten“ macht ein sehr weites Spektrum auf. Und das Konstrukt „als Person sichtbar werden“ mit dem Gegenpol der „Anonymität“ könnte eher als direkt beobachtbar den Elementen zugeordnet werden bzw. müsste hinsichtlich der Bedeutung für den Lehr-Lernprozess nochmals präzisiert werden.

Im Einzelnen werden die Konstrukte im Folgenden beschrieben:

1. Wissensorientiert - ergebnisorientiert (Vergleich: neugierig & abschlussorientiert)

L3: Für mich wäre das „ergebnisorientiert“. Also die „Neugierigen“ schreiben die Klausur gut, weil sie sich vorher damit auseinandergesetzt haben, weil sie das wissen. Und die „Abschlussorientierten“ würden einfach auch bestimmte Sachen Auswendiglernen, haben die Prüfung bestanden und gut ist. Deshalb hier „ergebnisorientiert“ und hier „wissensorientiert“.
#00:50:25-4#

2. Konzentriert auf Inhalt/Fach (genutzte Zeit) - geteilte Aufmerksamkeit (vergebene Zeit) (Vergleich: neugierig & cool nebenher studieren)

L3: Also die Coolen müssten noch andere Zeit investieren, um auf denselben Stand zu kommen. (...) hier müsste noch nachgelesen, nachgearbeitet werden, um bestimmte Zusammenhänge dann doch noch zu verstehen. Also der Neugierige wäre auch effizienter, weil er eben konzentrierter ist.
#00:56:58-9#

3. Aktiv eigene Gedanken entwickeln - passiv Gedanken aufnehmen (Vergleich: neugierig & pflichtbewusst)

L3: Also Unterschied liegen hier, beim Neugierigen, im selbständigen Denken und beim Fleißigen im Aufnehmen von Gedanken und Sichern von Aussagen und von Gedanken. #01:02:38-8#

4. Talentiert - etwas kompensieren müssen (Vergleich: neugierig & fleißig (Sicherheitsbedürfnis))

L3: Talentierter vielleicht, ja Talent das wäre der eine Pol und der Gegenpol wäre in dem Fall ... nicht talentiert wäre falsch ... er kompensiert das fehlende Talent und prozentual ist das ja ganz beliebig. Diejenigen, die hier im Studium sind, sind alle schon auf einem bestimmten Level.
#01:08:13-5#

5. Eigenen Lernprozess gestalten - mit dem Lernprozess mitgehen (Vergleich: neugierig & eigenständig)

L3: Ja, genau, der gestaltet seinen Lernprozess selber, das wäre der eine Pol. (...) Ich meine die unterschieden sich. (...) Ich meine der Neugierige ist nicht so strukturiert, der ist einfach neugierig möchte auch alles wissen. Der gestaltet nicht unbedingt selbst. Der geht mit dem Inhalt mit.
#01:13:02-7#

6. Systematisches Abarbeiten - kreatives Chaos (Vergleich: neugierig & strukturiert)

L3: Da muss es noch etwas anderes geben, das ist noch nicht rund. (...) Also der Strukturierte bearbeitet eine Aufgabe ganz systematisch. Vielleicht hier - beim Strukturierten - ist es "systematisches Abarbeiten" und der Gegenpol wäre eigentlich chaotisch (...) der Neugierige wäre

von seinem Wissen genauso. Aber er würde das eben sehr unstrukturiert zu Papier bringen, weniger nachvollziehbar, aber im Grund wäre da auch alles drin. Wenn man das jetzt prüfen müsste würde einem das Strukturierte besser gefallen und es wäre für andere besser nachvollziehbar. #01:19:17-4#

7. Sichtbarkeit des Lernprozesses - keine Reflexion (Vergleich: neugierig & unscheinbar)

L3: Genau! Also „Sichtbarkeit des Lernprozesses“. Und der Gegenpol wäre „keine Reflexion“. Also man weiß ja gar nicht was der denkt, der sitzt ja da einfach. #01:23:31-4#

8. Person sichtbar werden – Anonymität (Vergleich: neugierig - kontaktsuchend)

L3. Ja, das aus der Anonymität heraustreten ist etwas, das die beiden Verhaltensweisen verbindet, nur zu unterschiedlichen Zeiten. „Als Person sichtbar werden“ wäre der eine Pol. (...) Der Gegenpol wäre anonym bleiben, Anonymität, also nicht in persönlichen Kontakt treten. #01:25:49-6#

9. Positiver Impuls für den Unterricht - Lernprozess unterbrechen (nervig) (Vergleich: neugierig & Wichtigtuer / Besserwisser)

L3: Also die Unterscheidung im Hinblick auf den Unterricht wäre, dass das eine ein positiver Impuls ist und das andere ein nerviger Impuls für die Gesamtgruppe und für den Unterricht. Und das andere wäre eher störend ... also es kann ja auch positiv sein, also, dass z. B. ein Fehler aufgedeckt wird. Es kann aber auch so nervig sein im Sinne von Wichtigtuer, so dass die anderen die Augen verdrehen. #01:29:45-4#

10. Selbstbezogenes Agieren - Verantwortung für die Kleingruppe⁵ (Vergleich: neugierig & Gruppensprecher)

L3. Also ein Gruppensprecher fasst ja die Unklarheiten einer Gruppe zusammen, übernimmt also Verantwortung für eine ganze Gruppe. Er tritt auch hervor aus der Anonymität, das wäre gleich, also beide sind ja aktiv und werden als Person sichtbar. Der eine ist in dem Fall erstmal ein Einzeldenker und der ist einer, der für die Gruppe spricht. #01:31:25-0#

GRID-MATRIX: ZUR EINSCHÄTZUNG ALLER ELEMENTE IM HINBLICK AUF ALLE KONSTRUKTE (L3)

Das als idealtypisch beschriebene Merkmal der „Neugierde“ wird bezogen auf sechs der zehn Konstrukte mit sechs eingeschätzt und zeigt im Unterschied zu den anderen Elementen ein ganz eigenes Profil. „Eigenständigkeit“ und „Strukturiertheit“ erhalten zwar auch hohe Einschätzungen, diese sind jedoch zum Teil auf andere Konstrukte bezogen. Bezogen auf das Konstrukt „positive Impulse für den Unterricht - nervig“ werden beide beispielsweise gar nicht eingeschätzt. Während sie bezogen auf das Konstrukt „systematisch abarbeiten - kreatives Chaos“ Höchstwertungen bekommen und die Neugierde hier eher dem Gegenpol, also dem „kreativen Chaos“ zugeordnet wird, was allerdings wohl eher der Besonderheit des Konstrukts zuzuordnen ist.

Mit Blick auf die Konstrukte fällt neben den beiden bereits benannten v. a. „talentiert - etwas kompensieren“ auf, das bezogen auf die beiden Elemente der „Abschlussorientierung“ und des „cool nebenher studieren“ nicht eingeschätzt wird. Zudem ist - insbesondere mit Blick auf das Thema Diversität - das Konstrukt „selbstbezogenes Agieren - Gruppenverantwortung“ zu betrachten. Auffällig ist hier, dass lediglich der Gruppensprecher auf dem Gegenpol lädt, während alle anderen gefundenen Merkmale von L3 eher als „selbstbezogen agierend“ wahrgenommen werden.

⁵ Pole getauscht

1 neugierig	2 eigenständig	3 strukturiert	5 fleißig	6 pflichtbewusst	8 Besservisser	11 unscheinbar	9 Kontakt suchend	10 Gruppensprecher	7 abschlussorientiert	4 cool nebenbei	Verhaltensmerkmale L3 Konstrukt (6-4) & Gegensatz (3-1)	
6	6	5	1	4	2	3	3	4	X	X	talentiert – etwas kompensieren	4
6	4	4	2	3	3	1	3	4	2	2	eigene Gedanken entwickeln - passiv aufnehmen	3
6	4	3	4	2	2	1	2	3	1	1	Sichtbarkeit des Lernprozesses - keine Reflexion	7
6	4	2	2	3	6	1	4	5	1	1	als Person sichtbar - anonym	8
6	3	3	3	3	3	3	3	3	1	1	wissensorientiert - ergebnisorientiert	1
6	X	X	3	4	1	4	4	5	3	1	positive Impulse für Unterricht - nervig	9
5	6	6	6	5	5	5	4	4	1	1	konzentriert auf Inhalte - geteilte Aufmerksamkeit	2
4	6	6	3	3	3	2	2	3	2	1	Lernprozess selbst gestalten - mitgehen	5
5	5	4	6	4	5	5	5	1	6	6	selbstbezogenes Agieren - Gruppenverantwortung	10
2	5	6	6	5	6	5	5	5	5	4	systematisch abarbeiten - kreatives Chaos	6

ABBILDUNG 26: GRID-MATRIX LEHRPERSON 3

4.3.4. Lehrperson 4 (L4)

Der vierte Interviewpartner ist männlich und zum Zeitpunkt des Interviews 31 Jahre alt sowie seit vier Jahren als wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Lehre im Fachbereich Ingenieur-Wissenschaften an einer Universität tätig. Er hat über den traditionellen Hochschulzugang planmäßig die Stufen der wissenschaftlichen Karriereentwicklung durchlaufen und befindet sich entsprechend, neben seinen Lehr- und Forschungsaufgaben am Lehrstuhl, z. Z. im Promotionsprozess.

In der Beschreibung seines Lehrverständnisses spiegelt sich sein aktueller Karriereschritt in der Weise wider, dass ihm die Arbeit mit den Studierenden zwar Freude macht, jedoch hierarchisch ganz klar hinter seinem forschungsdominierten Karriereweg zurücktritt.

*L4: Also mir persönlich macht Lehre Spaß und ich freue mich darüber zu sehen, wie die Studierenden, mit dem was ich ihnen an die Hand gebe Fortschritte machen. Persönlich ist das natürlich eher eine Nebensache, weil ich hier bin, um irgendwann promoviert herauszugehen. Lehre finde ich spannend und es macht mir auch Spaß, aber es ist halt nur der zweite Rang. (...) Forschung hat eindeutig den ersten Rang, sonst - ohne die Chance zu promovieren - wäre ich nicht hier. Ich wäre nicht hier, um an der Uni ein bisschen zu lehren.
#00:03:04-6#*

Hinter seinem Rollenverständnis der Lehrperson als Mentor steht zum einen der klare Anspruch an die Eigenverantwortung der Studierenden für den eigenen Lernprozess zum anderen eine professionelle Distanz, die er mit dem Wissensvorsprung der Lehrperson begründet.

L4: Ratgeber hört sich so freundschaftlich an, das ist es eher nicht. Es sollte schon ein bisschen professioneller sein meines Erachtens. (...) Es geht mir nicht darum den Studierenden eine Nachhilfestunde zu geben, dafür bin ich meines Erachtens nicht da. Aber, wenn die thematisch vorbereitet sind und Fragen haben, oder, wenn irgendetwas aufzuarbeiten ist, dann unterstütze ich da gerne zum Lernzwecke, aber halt nicht als Nachhilfe und auch nicht als Ratgeber. (...) Sparringspartner wäre es auch nicht, Sparring macht man auf einem Niveau ... Ich habe einen Wissensvorsprung ... vielleicht ein bisschen Richtung Mentor würde ich sagen, das könnte passen. #00:06:37-6#

Im Hinblick auf die Unterschiedlichkeit der Studierenden nimmt er diese in hohem Maße bezüglich der einzelnen Studierenden wahr. Im Zuge von Bologna stellt er aber auch eine Entwicklung bezogen auf die Gesamtheit der Studierendenschaft fest, die er mit der Absenkung des Alters, der Selbstständigkeit und der Studienqualität beschreibt. Berufserfahrene Studierende gehören aus seiner Sicht zu einer Minderheit.

L4: Ja, klar, bei den Studierenden gibt es riesige Unterschiede zwischen den einzelnen Studierenden. Und dann gibt es ja auch immer die Masse der Studierenden als Ganzes. ... Ich finde schon, dass die Qualität in den letzten Jahren Stück für Stück abnimmt und damit einhergehend die Selbstständigkeit der Studierenden. (...) Was aber auch dem Studiengang und der Umstellung auf Bachelor und Master geschuldet ist. Und dann werden die Studierenden auch noch immer jünger, das heißt, sie wachsen gar nicht mehr mit, sie bekommen sozusagen das Butterbrot geschmiert und nehmen das mit. (...) Ich warte schon darauf, dass bei der Klausureinsicht demnächst die Eltern mitkommen. (...) Es gibt wenige Studierende, die bereits z. B. einen Meister-Titel haben, aber da gibt es auch welche. #00:09:41-1#

Erkennen lässt sich die Unterschiedlichkeit aus seiner Sicht am besten im individuellen Kontakt in der Sprechstunde. Dieser individuelle Eindruck lässt sich dann mit der Lehrveranstaltung verbinden, wenn die/der jeweilige Studierende aktiv dort sichtbar wird.

L4: Ich glaube, dass ich mir jeden, der bei mir in der Sprechstunde ist, gut merken kann. Deshalb versuche ich mir das Bild dann auch aufrecht zu erhalten - ich weiß nicht ob das so gut ist, ich glaube es unterscheidet sich. Manche verschwinden dann auch gerne wieder in der Masse und sind froh, dass sie nicht sichtbar sind. Und manche wollen dann auch zeigen, was sie gelernt haben und die erkenne ich dann auch wieder. #00:06:19-2#

WAHrgENOMMENE VERHALTENSWEISEN & MERKMALE (L4)

Der vierte Interviewpartner benennt acht unterschiedliche Verhaltensweisen und Merkmale, die er im Lehr-Lernprozess bei den Studierenden wahrnimmt. Die meisten der benannten Elemente beschreiben direkt beobachtbare Verhaltensweisen. Eine Wertung bzw. Interpretation des beobachteten Verhaltens schwingt v. a. bei der „geistigen Passivität“, beim „unreflektierten Fragen“ und noch deutlicher bei der „Unaufgeschlossenheit gegenüber theoretischen Hintergründen“ mit. Hier würden sich Anknüpfungspunkte für Fragen anbieten.

Als idealtypisches Lernverhalten beschreibt er „aktives Zuhören“, wobei das Mitdenken in Wortmeldungen sichtbar wird. Zudem erscheint ihm das „Hinterfragen in Auseinandersetzung mit

der Materie“ wichtig wie auch die „Verknüpfung der einzelnen Themenbereiche“ mit der dahinterliegenden Basistheorie. Die gefundenen Merkmale werden im Folgenden benannt und mit Beispielen belegt:

IDEALTYPISCHE VERHALTENS-WEISE(N)/-MERKMALE

1. Aktives Zuhören (mitdenken)

L4: Das erste wäre ein „aktives Zuhören“, genau, das heißt auch zu versuchen zwischen den Zeilen, den Worten zu lesen ... „Mitdenken“ erwarte ich eigentlich von jedem erwachsenen Menschen, das würde auch da drin stecken. #00:08:47-3#

2. Hinterfragen in Auseinandersetzung mit der Materie

L4: Dieses Hinterfragen hat ja zwei Seiten: es gibt einmal das stupide Hinterfragen, das heißt, wenn etwas zum wiederholten Mal dargestellt wurde und immer wieder hinterfragt wird, finde ich das schon ziemlich nervig. Aber wenn sich jemand selbst Gedanken macht und dann das hinterfragt ... vielleicht kommen andere auch gar nicht auf diesen Gedanken ... das finde ich immer sehr positiv, auch wenn es vielleicht gar nicht richtig in dem Moment ist. #00:10:26-2#

3. Verknüpfen von bekannten Bereichen mit der Basis

L4: Also es wird in den Ingenieurwissenschaften meist eine breite Basis an Mechanik, an Mathematik gelehrt. Und v. a. in den konstruktiven Fächern wie beispielsweise Beton- oder Stahlbau ist es so, dass man über den mechanischen Ansatz viel ableiten kann. Und ich bin der Meinung, dass das ein Unterschied zwischen guten und schlechten Studierenden ist, dass derjenige, der das versteht, sich über die Basis eine Vorstellung davon machen kann, wie es im Einzelfall aussehen kann. #00:13:30-1#

WEITERE VERHALTENSWEISEN/-MERKMALE

4. Unreflektiertes Fragen

L4: Ja, unreflektiertes Fragen trifft es glaube ich ganz gut. Also eine Minute nachgedacht und man hätte sich diese Frage sparen können. #00:16:03-0#

5. Passivität (geistige)

L4: Das passive Zuhören oder das ist eher so eine Beobachtung des Lehrablaufs, würde ich mal sagen. Wo die Personen am Ende raus gehen und nicht wirklich wissen, worum es ging. Das finde ich v. a. in Vorlesungen sehr schade. Die sind da nur körperlich anwesend. (...) Ich würde es schon mit geistiger Passivität beschreiben. #00:17:07-4#

6. Störungen (reden)

L4: Störendes, nicht themenbezogenes Verhalten. Wobei ich sagen muss, das ist in meinen Übungen eher selten, aber es kommt vor. (...) störendes Reden oder so ... weiß man ja manchmal nicht, worüber geredet wird, das bekommt man ja vorne gar nicht mit. #00:19:12-9#

7. Zurückhaltend

L4: Das sind schon eher die Ruhigeren in der Gruppe, die meistens nicht reden aber trotzdem zuhören. Fragen stellen sie auch eher selten, wenn man sie nicht direkt anspricht. #00:21:54-0#

8. Unaufgeschlossen gegenüber theoretischen Hintergründen

L4: Jemand, der z. B. zurückhaltend ist, das finde ich nicht schlimm, das ist keine negative und keine positive Eigenschaft. Da ist ein Entwicklungspotenzial drin. (...) Das andere sind immer Verhaltensweisen mit denen man arbeiten kann. Bei dem Unaufgeschlossenen muss man jemanden aus seinem eingefahrenen Verhaltensmuster herausholen und das finde ich manchmal schwierig. (...) Das ist quasi wie so ein Teufelskreis: man sagt der Person, dass es falsch ist, aber sie merkt es ja nicht, weil sie auf Grund ihrer eigenen Basis wieder oben anfängt. #00:30:01-1#

ZUSAMMENHANG DER WAHRGENOMMENEN VIELFALT MIT DIVERSITY-MERKMALEN (L4)

Einen erkennbaren Zusammenhang nimmt L4 zwischen dem Diversity-Merkmal der Migration gekoppelt mit Gender und der Zurückhaltung in Lernsettings in Großgruppen war. Die weiblichen Migrantinnen identifiziert er über das Tragen von Kopftüchern.

Im Hinblick auf den Zusammenhang der beschriebenen Merkmale mit den klassischen Diversity-Kategorien findet er lediglich eine Tendenz, dass in Großgruppen „Frauen mit Kopftüchern“ zurückhaltender sind. Im Einzelgespräch oder Kleingruppen findet er dies nicht bestätigt.

L4: Also wenn ich noch die Gruppe „zurückhaltend“ ergänzen würde, dann sind Frauen mit Kopftüchern eher zurückhaltend. Treten dann auch meist in Gruppen von 2-3 auf, die dann zurückhaltender sind. Wobei sich das dann im direkten, persönlichen Kontakt in der Sprechstunde nicht widerspiegelt. Aber in der großen Gruppe verschwinden sie doch gerne.

#00:21:18-3#

KONSTRUKTE ZUR BEDEUTUNG FÜR DEN LEHR-LERNPROZESS (L4)

Der Interviewpartner findet beim Vergleich der Verhaltensweisen hinsichtlich ihrer Bedeutung für den Lehr-Lernprozess acht Konstrukte. Von diesen acht bezieht sich die Hälfte auf den individuellen Lernprozess (1, 5, 6, 8), drei Konstrukte haben eine Bedeutung für den Lernprozess der Gruppe (3, 4, 7) und ein Konstrukt richtet sich auf das Lehrverhalten (2). Bezüglich der Gegenpole gibt es lediglich bezogen auf das vierte Konstrukt „bereichert den Lernprozess der Gruppe“ mit dem Gegenpol „kann die Gruppe verunsichern“ eine spezifische Perspektive der Lehrperson. Ein erwarteter Gegenpol wäre so etwas wie „mindert den Lernprozess der Gruppe“ gewesen. Zudem fällt auf, dass er mit drei Konstrukten differenziert auf die Wirkung für den Lernprozess der Gruppe eingeht. Dabei unterscheidet er in den drei Konstrukten den Aspekt der Förderung allgemein (3.), der Bereicherung des Gruppenlernprozesses (4.) und der Förderung der Interaktion in der Gruppe (7.).

1. Grundlage für Weiterentwicklung - Stagnation (Vergleich: aktives Zuhören & Unaufgeschlossenheit)

L4: Ja, bei dem, der aktiv zuhört ist das Entwicklungspotenzial relativ hoch, weil die Person versucht etwas aufzunehmen und sich selbst weiter zu entwickeln. Und beim „Unaufgeschlossenen“ ist natürlich ganz klar eine gebremste Weiterentwicklung. #00:33:30-6#

2. Transparenz des Lernfortschritts - Fehlendes Feedback (Vergleich: aktives Zuhören & zurückhaltend)

L4: Vielleicht „Transparenz des Lernfortschritts“ (...) Auf der anderen Seite kommt halt kein Feedback, man weiß nicht wo man steht in dem Moment. Also „fehlendes Feedback“, das finde ich eigentlich ganz gut als Gegenpol. #00:37:14-7#

3. Fördert Lernprozess der Gesamtgruppe⁶ - Stört den Gesamtlernprozess der Gruppe (Vergleich: aktives Zuhören & stören / reden)

L4: Ja, das Stören blockiert natürlich den Lernprozess auch für die anderen Studierenden. Es ist immer die Frage ob die/der Studierende auch stagniert in dem Moment. Es kann ja auch sein, dass die Person trotzdem die Vorlesung wahrnimmt. Aber prinzipiell stört es auf jeden Fall die anderen und deren Lernprozess und es blockiert den Prozess des Vortragenden, weil er irgendwie drauf eingehen muss. #00:38:14-3#

⁶ Pole getauscht

4. Bereichert den Lernprozess der Gruppe⁷ - kann Lerngruppe verunsichern (Vergleich: aktives Zuhören & unreflektiertes Fragen)

L4: Ja, genau, das kann die Lerngruppe verunsichern. (...) Der Gegenpol wäre auch so etwas wie „fördert den Lernprozess der Gruppe“. ... „absichern“ ist einfach für den Lernprozess nicht passend. ... „Bereichern“, ja klar, eine vernünftige Frage, die noch mal so eine Lücke abdeckt, die vielleicht für mehrere entstanden ist, das würde bereichern. #00:44:24-5#

5. Offen für neue Probleme und Fragestellungen - Verslossenheit gegenüber neuen Ansätzen (Vergleich: aktives Zuhören & verknüpfen mit bekannten Bereichen)

L4: Es verbindet die beiden Verhaltensweisen etwas nachdenkendes, reflektierendes Element. ... Für den Lehr-Lernprozess bedeutet das, dass diese Personen besser mit schwierigen, unbekannten Problemen umgehen können und sich besser eine Lösung erarbeiten können. #00:46:11-0#

L4: Also so eine Verslossenheit ... gegenüber ... Arbeit ... also, das sind Studenten, denen gibt man eine Aufgabe und dann sagen die sofort „äh, wie soll das denn gehen?“ (...) Das ist schwer zu beschreiben. (...) Man weiß nicht, ob sie es nicht können oder einfach nicht wollen, solche neuen Themenfelder zu bearbeiten. #00:47:41-7#

6. Eigenen Lernprozess gestalten - eigenen Lernprozess blockieren (Vergleich: verknüpfen & unaufgeschlossen)

L4: Also hier beim Verknüpfen ist ja das Mit- und Weiterdenken sehr tief verankert. Und beim Unaufgeschlossenen ist es der Versuch des Mitdenkens aber nicht Weiterdenken. (...) Ja genau, das wäre noch ein Aspekt, „den eigenen Lernprozess gestalten“. (...) Der Gegenpol wäre dann, den eigenen Lernprozess blockieren, eigentlich (...) #00:54:27-5#

7. Befördert die Gruppeninteraktion - hemmt die Interaktion der Gruppe (Vergleich: unaufgeschlossen & Passivität)

L4: Das ist natürlich auch hier schlecht für die Gruppeninteraktion so eine Passivität. Ich meine der Unaufgeschlossene gibt zumindest Anlässe worüber man diskutieren kann, auch wenn es ggf. flach ist. Aber beim Passiven hat man gar keine Interaktionsmöglichkeit. #00:55:30-0#

8. Lernfortschritt⁸ - Lernrückschritt (Vergleich: unaufgeschlossen & unreflektiertes Fragen)

L4: Hier könnte es passieren, dass beide dazu neigen, Verwirrung oder falsche Grundlagen in den Lernprozess einfließen zu lassen. Das kann auch wirklich den Lernprozess ausbremsen, oder einen Fortschritt zum Rückschritt machen. #00:57:47-7#

GRID-MATRIX: ZUR EINSCHÄTZUNG ALLER ELEMENTE IM HINBLICK AUF ALLE KONSTRUKTE (L4)

In der Bewertung bezogen auf die Konstrukte sticht der als idealtypisch benannte Verhaltensaspekt des „Verknüpfens bekannter Bereiche mit der Basis“ mit sehr hohen Bewertungen für den Konstrukt-Pol hervor. Das „aktiv zuhören“ wie das „hinterfragen“, die beide ebenfalls als idealtypisch benannt wurden, haben ein sehr ähnliches Profil und liegen damit erwartungsgemäß am nächsten bei dem des „Verknüpfens“.

Der beobachtete Verhaltensaspekt der „Zurückhaltung“ weist an zwei Stellen eine nachvollziehbare aber im Profil auffallende Bewertung auf. Zum einen sieht die Lehrperson hier durch die Zurückhaltung nicht die Möglichkeit zu beurteilen, ob damit eine Grundlage zur Weiterentwicklung gegeben ist oder eher die Stagnation befördert wird (Konstrukt 1). Der

⁷ Pole getauscht

⁸ Pole getauscht

Verhaltensaspekt der „Passivität“ hingegen, der als geistige Abwesenheit eingeordnet wird, wird von L4 folglich eindeutig dem Gegenpol der „Stagnation“ zugeordnet.

Beim „unreflektierten Fragen“ bleibt ebenfalls ein Konstrukt unbewertet. Der Interviewpartner nimmt hier keine Einschätzung bezogen auf das Konstrukt „offen für neue Probleme - Verschlussenheit“ vor. Bezogen auf dieses Konstrukt bewertet er andererseits den Verhaltensaspekt der „Passivität“ im Sinne geistiger Abwesenheit als sehr wirksam für die Offenheit, was zumindest zu hinterfragen wäre.

3 verknüpfen	1 aktivzuhören	2 hinterfragen	7 zurückhaltend	4 unreflektiert	6 stören	8 unaufgeschlossen	5 passiv	Verhaltensmerkmale L4 Konstrukt (6-4) & Gegensatz (3-1)	
6	6	6	X	3	3	1	1	Grundlage für Weiterentwicklung - Stagnation	1
6	6	6	4	3	3	2	1	Lernfortschritt - Lernrückschritt	8
6	5	5	4	3	1	2	1	eigenen Lernprozess gestalten - eigenen Lernprozess blockieren	6
6	5	4	3	X	3	1	5	offen für neue Probleme - Verschlussenheit	5
6	4	5	1	2	2	3	1	Lernfortschritt transparent - fehlendes Feedback	2
5	5	5	4	2	2	1	3	bereichert Gruppenprozess - verunsichert	4
5	5	4	3	4	2	4	1	befördert der Gruppeninteraktion - hemmen der Gruppeninteraktion	7
5	4	5	4	4	1	2	3	fördert Gruppenlernprozess – stört Gruppenlernprozess	3

ABBILDUNG 27: GRID-MATRIX LEHRPERSON 4

4.3.5. Lehrperson 5 (L5)

Die fünfte Lehrperson ist weiblich und gehört als akademische Oberrätin zum Mittelbau in der Fakultät für Bildungswissenschaften einer Universität. Zum Zeitpunkt des Interviews war sie 61 Jahre alt und hatte 30 Jahre Lehrerschaft. Der Bildungsweg war klassisch über das Abitur zum Studium und über die Arbeit als wissenschaftliche Mitarbeiterin in diesem Fall zur akademischen Oberrätin mit dem Schwerpunkt in der Lehre und Hochschulmanagementaufgaben. Der ursprüngliche Studienabschluss eines Mathematikdiploms entwickelte sich weiter bis zum statistischen Schwerpunkt zunächst in den Sozial-, später in den Bildungswissenschaften.

Entsprechend nimmt die Lehre eine zentrale Stellung ein. Die Lehre ist damit zwar immer noch von der Freude am Kontakt mit den Studierenden geprägt, wird jedoch angesichts der Fülle und der Wiederholung des immer Gleichen inzwischen etwas getrübt.

L5: Also das hat sich natürlich im Lauf dieser 30 Jahre etwas relativiert. Aber selbst jetzt kann ich sagen, dass die Lehre zwischenzeitlich unheimlich viel Spaß macht durch den Kontakt mit

den jungen Leuten. Und wenn es einem dann gelingt einen von diesem Fällen, die wir vorhin besprochen haben, davon zu überzeugen, dass da durchaus Potenzial da ist, dann ist das richtig klasse, dann fühlt man sich richtig gut. Das ist häufig ein sehr netter Kontakt, gerade wenn man in den kleineren Gruppen arbeiten kann, kommt man den Studierenden eben etwas näher. Die Lust an der Lehre hat etwas gelitten, dass ich jetzt seid, ich weiß nicht wievielen Semestern immer dieselben Veranstaltungen durchführen muss. Vorlesung und Übung im selben Gebiet (...) #00:09:12-8# (2. Aufnahme)

Zudem ergab sich der Zugang zur Hochschullehre eher zufällig aus der Entwicklung und war nicht als ursprüngliches Studienziel intendiert. Daher empfindet sie ihren anderen Schwerpunkt im administrativen und Managementbereich der Hochschule als guten Ausgleich.

L5: Ich habe mir nie vorstellen können, Lehrerin zu werden. Ich habe das immer strikt abgelehnt. deshalb habe ich ja auch Mathematik auf Diplom und nicht Lehramt studiert. Aber nun bin ich es ja in gewisser Weise doch geworden. Aber das nur fände ich auch nicht gut. Dieser Mix ist es, der interessant ist für mich. (...) #00:01:32-2# (Aufnahme 3)

In ihrem Rollenverständnis als Hochschullehrerin findet sich zum einen die unterstützende Seite, zum anderen aber auch der klare Anspruch an die Studierenden, die Verantwortung für ihren Lernprozess selbst zu übernehmen.

L5: Ich sehe mich so ein bisschen als „die Mutter der Kompanie“ ... schon so diese mütterliche Einstellung, „da sind jetzt ein paar junge Leute, für die muss ich jetzt etwas tun, denen muss ich helfen“. Meinem Verständnis nach geht es um Anleitung und Anregung, nicht um Bevormundung. Die sollen ihre Entscheidungen treffen und ich will ihnen helfen bei diesen Entscheidungen. Und ganz deutlich gesagt: „Ich bin nicht bereit ihnen den Hintern hinterher zu tragen.“ Die müssen von sich aus auch etwas tun. Ich mache ihnen deutlich, wenn ich der Ansicht bin, dass da etwas, dass da mehr, dass da etwas anderes passieren muss, damit sie erfolgreich sind. Ob sie das aufgreifen ist ihre Sache. #00:10:21-5# (2. Aufnahme)

In den Vorlesungen nimmt sie die Unterschiedlichkeit v. a. durch die Beteiligung wahr. In der Übung nimmt sie lediglich einen höheren Anteil der an sie gerichteten Fragen wahr.

L5: Also das ist natürlich die Vorlesung, da ist das unterschiedliche Verhalten sehr deutlich zu sehen und zwar im Sinne von Beteiligung. (...) #00:01:50-7#

L5: Interessanterweise - vielleicht liegt das auch an meiner Person, das kann ich nicht sagen - ist der Ablauf in der Übung genau wie in der Vorlesung. Die Fragen kommen von mir in die Gruppe hinein. Was stärker in der Übung ist, ist der Anteil der Fragen die seitens der Studierenden an mich gerichtet werden. Das ist in der Vorlesung ein geringerer Anteil. Das ist irgendwie aber auch naheliegend. #00:09:38-1#

WAHRGENOMMENE VERHALTENSWEISEN & MERKMALE (L5)

Die fünfte Interviewpartnerin benennt neun unterschiedliche Merkmale und Verhaltensweisen von Studierenden. Als idealtypisch sieht sie dabei „schnell aktiv zu sein“, „verstehen zu wollen“ - was in entsprechenden Fragen sichtbar wird - sowie die „eigene Meinung zu äußern“. Alle drei als Ideal benannten Merkmale beschreibt sie als beobachtbare Verhaltensweisen, wobei sie mit dem „verstehen wollen“ einen motivationalen Aspekt ins Spiel bringt. Schwieriger wird es bezogen auf die direkte Beobachtbarkeit bei den vier Verhaltensaspekten „wenig fachliches Selbstvertrauen“, „Zuhören reicht“, „Anwesenheit reicht“ und „wenig sprachliches Selbstvertrauen“, die sich alle eher in Passivität äußern und daher nur indirekt in Verhaltens-Nuancen oder durch Hintergrundwissen unterscheidbar werden. Die „Spätstarter“ und insbesondere das aktive Desinteresse in Form der „Störung“ werden hingegen deutlich sichtbar.

IDEALTYPISCHE VERHALTENSWEISE(N)/-MERKMALE

1. Schnell aktiv, 2. verstehen wollen & 3. eigene Meinung äußern

L5: Dann wäre das jemand, der sofort nachhakt, wenn bei ihm Probleme auftreten. (...) Am Thema dran sein und durchaus die Bereitschaft zu haben, zu unterbrechen, um Probleme zu klären. (...) Und er ist auch jemand, der in Frage stellt, was ich denn als Antwort parat habe. (...) An der Stelle kommt dann eine eigene Argumentation, so dass man in einen Diskurs kommt. Nicht Frage-und-Antwort-Spiel, sondern Diskurs! #00:13:32-8#

WEITERE VERHALTENSWEISEN/-MERKMALE

4. Spätstarter

L5: Die zweite Gruppe, die kommen einfach nur später dazu. Das sind die eher schüchternen, die sich im großen Kreis erst später trauen. Die können in der Übung schon ein bisschen früher dabei sein. Aber auch in der Übung sind das meistens eher die etwas zurückhaltenden. (...) Einzelne aus dieser Gruppe sind auch die, die erst dann etwas äußern, wenn sie etwas sehr gründlich durchdacht haben. Also eigentlich auch ein positives Kriterium, nicht einfach drauflos zu plappern, sondern erstmal gründlich darüber nachzudenken und dann erst etwas zu sagen. #00:18:13-9#

5. Wenig fachliches Selbstvertrauen & 6. Zuhören reicht

L5: Es ist ein Unterschied, ob ich anderen nur zuhöre und das sehr plausibel finde oder ob ich selbst versuche ein paar Formulierungen, die von mir erwartet werden, hinzubekommen. Erst dann merke ich wie schwierig das eigentlich ist. ... die ganz wenig fachliches Selbstvertrauen haben, da ist es wichtig ihnen die Angst zu nehmen vorm Fach. (...) manchmal gelingt es, manchmal gelingt es nicht. #00:21:32-0#

7. Anwesenheit reicht

L5: Die nur Anwesenden sind eigentlich sehr pflichtbewusst. Sie halten sich streng daran, dass im Modulhandbuch die Veranstaltung mit Anwesenheitspflicht gekennzeichnet ist. Sie erfüllen ihre Pflicht indem sie in der Veranstaltung anwesend sind, so definieren die das für sich. #00:25:44-5#

8. Stören / aktiv desinteressiert

L5: Desinteressierte gibt es sicher auch. In der Vorlesung würde ich die Störer dazu zählen. In der Übung tauchen die nicht auf, und wenn, dann würde ich sie raus schmeißen. #00:24:59-1#

L5: (...) in der Gruppe der Anwesenden, die nicht stören, können im Grunde auch welche dabei sein, die im Grunde genommen aktiv desinteressiert sind aber das lautlos tun. Den Unterschied kann man in der Vorlesung nicht beurteilen. Da hätte man in der Übung vielleicht noch eine Chance, aber da tauchen die nicht auf. #00:26:52-6#

9. Wenig sprachliches Selbstvertrauen

L5: Unterschiede kommen hier zum Tragen bezogen auf ... Migrationshintergrund wäre nicht das richtige, sondern Sprachkenntnisse. Also bei Migranten, die in Deutschland aufgewachsen sind und fließend Deutsch sprechen spielt das überhaupt keine Rolle. Hingegen bei jemandem, der noch nicht so lange ist oder jedenfalls nicht besonders gut deutsch spricht, die meinen vielleicht nicht, dass Zuhören reicht, aber sie verhalten sich so, weil sie wenig sprachliches Selbstvertrauen haben. #00:30:43-4#

L5: Da ist es auch durchaus so, dass das fehlende sprachliche Selbstvertrauen auch durchaus angesagt ist, weil einfach die sprachlichen Fertigkeiten nicht reichen für eine differenzierte Ausdrucksweise von wissenschaftlichen Zusammenhängen. Das gibt es leider viel zu oft. (...) Das übrigens auch nicht nur auf Migranten bezogen sondern auch auf den sozialen Kontext. #00:33:59-4#

ZUSAMMENHANG DER WAHRGENOMMENEN VIELFALT MIT DIVERSITY-MERKMALEN (L5)

Die Interviewpartnerin betont, dass sich prinzipiell alle Verhaltensweisen über die Diversity-Merkmale hinweg zeigen. Bezogen auf den hohen Frauenanteil im Fach, nimmt sie beispielsweise das häufig Frauen zugeschriebene fehlende Selbstvertrauen auch bei Männern wahr.

Bezüglich des Migrationshintergrundes verweist sie darauf, dass dieser nicht eindeutig zu identifizieren sein, sowohl der Name könne angeheiratet sein, als auch das äußere Erscheinungsbild lasse keine eindeutigen Rückschlüsse zu. Auch deutlich sichtbare Sprachprobleme, die sie als Schlüssel zur Studierfähigkeit benennt, sind aus ihrer Wahrnehmung nur teilweise deckungsgleich mit dem Aspekt der Migration.

Das Merkmal des Bildungshintergrundes oder Bildungsaufstiegs hält sie nicht für studienrelevant, und abgesehen von Einzelfällen, in denen die Studierenden persönlich davon berichteten, auch nicht für sichtbar. Allgemein nimmt sie hingegen in den letzten Jahren eine zunehmende Unselbständigkeit bei den Studierenden wahr.

Zusammenhänge der benannten Merkmale und Verhaltensweisen mit klassischen Diversity-Merkmalen sieht sie lediglich bezogen auf v. a. sprachliche Unsicherheit und dort auch sehr differenziert nur bei einzelnen Studierenden mit Migrationshintergrund, die noch nicht so lange in Deutschland sind und die Sprache nicht hinreichend beherrschen.

L5: Das ist bei uns natürlich etwas besonders, weil wir in unserem Studiengang einen sehr großen Frauenanteil haben, wir haben sehr wenige Männer. ... Bei uns findet man prinzipiell alle benannten Verhaltensweisen bei beiden Geschlechtern, auch das fehlende Selbstvertrauen, das vielleicht in anderen Studiengängen eher bei Frauen zu finden ist. Unterschiede kommen hier zum Tragen bezogen auf ... Migrationshintergrund wäre nicht das richtige, sondern Sprachkenntnisse. Also bei Migranten, die in Deutschland aufgewachsen sind und fließend Deutsch sprechen spielt das überhaupt keine Rolle. Hingegen bei jemandem, der noch nicht so lange da ist oder jedenfalls nicht besonders gut deutsch spricht, die meinen vielleicht nicht, dass Zuhören reicht, aber sie verhalten sich so, weil sie wenig sprachliches Selbstvertrauen haben. #00:30:43-4#

Zudem betont sie sowohl bezogen auf den Migrationshintergrund als auch besonders ausdrücklich bezüglich des Bildungshintergrundes die Problematik, dies in jedem Fall überhaupt festmachen und erkennen zu können. Zudem berichtet sie, dass sie z. B. auch Stereotype bezogen auf männliche Studierende mit Migrationshintergrund in der eigenen Erfahrung nicht bestätigt findet.

L5: Der Aspekt Bildungsaufstieg wird für mich nicht sichtbar und ich will das auch gar nicht thematisieren. Das ist für mich ein Element, das mich nichts angeht und was meiner Ansicht nach sowieso fehl am Platze ist. (...) Es ist in meinen vielen Jahren der Lehrerschaft schon mal vorgekommen, dass jemand von sich aus erzählt hat und die sprachlichen Schwierigkeiten thematisiert hat, die durch sein soziales Umfeld entstehen. Aber ansonsten kümmere ich mich da nicht drum, das geht mich nichts an. Was ich beim Migrationshintergrund erstaunlicherweise eigentlich nicht feststelle ist die fehlende Bereitschaft von Männern auf eine Frau als Lehrperson zu hören, von ihr etwas anzunehmen. ... Migrationshintergrund - soweit ich ihn kenne - woher weiß ich es, vom Namen her ... kann auch erheiratet sein ... was man sich immer so denkt die Muslimin mit dem Kopftuch und das äußere Erscheinungsbild (...) aber genau weiß ich das nicht. #00:33:00-1#

Allgemein stellt sie eine Tendenz zur wachsenden Unselbständigkeit vor allem bei Studienanfänger/innen fest, was sie jedoch eher einer allgemeinen Entwicklung zuschreibt.

L5: Was ich meine festzustellen ist, dass ein größeres Maß an Unselbständigkeit da ist speziell bei den Studienanfängern. Die werden stärker an die Hand genommen in der Schule, die werden stärker an die Hand genommen wenn sie hier anfangen und das fördert auch nicht gerade die Selbständigkeit. Ansonsten bezogen auf die Verhaltensweisen über die wir gesprochen haben, da ist zwischen damals und heute kein großer Unterschied. #00:03:56-2# (3. Aufnahme)

KONSTRUKTE ZUR BEDEUTUNG FÜR DEN LEHR-LERNPROZESS (L5)

In der Gegenüberstellung der einzelnen Merkmale und Verhaltensweisen im Hinblick auf ihre Bedeutung für den Lehr-Lernprozess definiert die Interviewpartnerin zehn Konstrukte. Von den zehn Konstrukten bezieht sich die Hälfte auf die Bedeutung für das Lehrhandeln, vier sind auf den individuellen Lernprozess gerichtet und ein Konstrukt betrifft den Lernprozess der Gruppe. Bei den fünf Konstrukten zur Lehrintervention fällt auf, dass sowohl im Hinblick auf das Anknüpfen-Können als auch bezogen auf das Intervenieren-Müssen zwischen der generellen Ebene und der inhaltlichen bzw. individuellen differenziert wird. So geht es im zweiten Konstrukt generell darum, ob durch das Sichtbarwerden ein Anknüpfen der Lehrperson möglich wird.

Das achte Konstrukt geht in der Weise darüber hinaus, dass es hier um ein „inhaltliches Anknüpfen können - vs. - Basis aufbauen müssen“ geht, das entsprechend eine - über die reine Sichtbarkeit hinausgehende - Wahrnehmung voraussetzt. Das sechste Konstrukt des „laufen-lassen-Können - deutliche Konsequenzen aufzeigen“ liegt gewissermaßen auf einer noch generelleren Ebene und betrifft die Gewährleistung eines störungsfreien Ablaufs der Lehrveranstaltung aber auch den Grad der Verantwortung für die generelle Lernaktivierung. Das dritte Konstrukt geht in dieser Richtung dahingehend darüber hinaus, dass es der Lehrperson hier darum geht, generell eine Atmosphäre zu schaffen, um die eher Passiven zu locken und (zu) aktive Studierende zu bremsen. Spezifischer setzt das vierte Konstrukt an, das dem „begründeten Bremsen“ eine „individuelle Förderung“ entgegensetzt.

1. Einfluss auf den Gruppenprozess - Stagnation - beeinflusst werden (Vergleich: schnell aktiv & verstehen wollen)

L5: Die Gruppe der Schnell-Aktiven kann natürlich für die Gruppe hinderlich sein, weil die anderen nicht mitkommen, weil die zu schnell sind. Diejenigen, die verstehen wollen, können die Gruppe endlos aufhalten, weil immer wieder nachgefragt wird, ohne dass ein Fortschritt passiert. Was natürlich dann auch meine Aufgabe ist, diesen Fortschritt hervorzurufen. Aber manchmal ist da so eine gewisse Verbohrtheit auch drin bei dem Verstehen-Wollen. Und die sind noch zu unerfahren, um zu verstehen, dass man manche Dinge auch einfach erstmal sacken lassen muss, um sie dann wieder hervorzuholen und festzustellen, dass es ja alles gar nicht so schwierig ist. Das wären Auswirkungen auf den Prozess in der Gruppe. #00:38:34-1#

2. Anknüpfen können als Dozent/in - unsichtbar bleiben (nicht anknüpfen können) (Vergleich: schnell aktiv & eigene Meinung äußern)

L5: Es kann etwas geben, das diese beiden im Hinblick auf den eigenen Lernprozess verbindet, aber könnte nichts benennen, das sie auf jeden Fall verbinden müsste. Denn das schnell Aktive sagt ja noch nichts aus über die Fundiertheit der Äußerungen oder darüber, ob sich die Beiträge weiterentwickeln. ... Das Aktiv-Werden ist natürlich eine Voraussetzung, dass es sichtbar wird. ... Bei anderen kann auch eine Fortentwicklung stattfinden, nur das sehe ich dann als Lehrperson nicht. (...) Ich kann damit dass jemand schnell aktiv ist oder seine Meinung äußert als Dozentin anknüpfen und den Prozess steuern. (...) Auf der anderen Seite bleiben die sozusagen unsichtbar und dadurch ergibt sich für mich als Dozentin keine Eingriffsmöglichkeit. #00:47:42-9#

3. bremsen - locken⁹ / Atmosphäre schaffen (Vergleich: schnell-aktiv & Spätstarter)

L5: Eigentlich liegt der Unterschied vorher, bevor die gestartet sind. Da ist Teil meiner Arbeit in der Übungsgruppe schon, dass ich die Spätstarter „ran ziehen“ will. Dass ich die Hoffnung habe, dass es da noch welche gibt, die ich aktivieren kann. Die muss ich „raus fischen“, die muss ich dann locken. Und dementsprechend muss ich mein Verhalten so gestalten, dass die sich dann auch aktiv beteiligen und ihre Angst verlieren. #00:51:54-2#

4. Begründet bremsen (individuelle) - individuell fördern¹⁰ (Vergleich: schnell aktiv & wenig Selbstvertrauen)

L5: „Individuell fördern“ ist hier der richtige Begriff. „Persönlich fördern“ beinhaltet mehr Kenntnis über die Persönlichkeit des Studierenden, die kann ich ja kaum erwerben. Es sind ja da nur so einzelne Facetten, die ich glaube erkannt zu haben, weshalb ich individueller auf den Einzelnen oder die Einzelne eingehen kann. #00:56:12-6#

5. Chance, richtig zu lernen¹¹ - Gefahr, falsch zu lernen (Vergleich: schnell aktiv & zuhören reicht)

L5: Es besteht die Gefahr bei denen die nur zuhören „falsch zu lernen“. Auswendig lernen, alles Mögliche mitschreiben, das ist ganz typisch. Wenn man an einen solchen Studierenden eine Frage stellt kommt meist „Moment, ich muss das eben noch aufschreiben“. Das Aufschreiben des Gehörten ist wichtiger als die Umsetzung, die man selbst leisten soll. Und da muss dann eben klar gemacht werden, dass das nicht wichtiger ist. Wichtig ist das eigene Tun, dann hat man es nämlich wirklich. Das darf man natürlich nicht bei Jemandem machen, der tatsächlich sprachliche Defizite hat. Bei jemandem, der nur nicht sprechen will, kann das durchaus schon mal hilfreich sein, etwas drastischer zu werden, um klar zu machen, dass er es nicht hinbekommt, weil er es noch nicht versucht hat. (...) #01:02:55-4#

6. Laufen lassen - deutlich Konsequenzen aufzeigen¹² (Vergleich: schnell aktiv & zuhören reicht)

L5: Ja, oder ich lasse es eben schleifen. Das Gegenteil wäre „laufen lassen“, das gefällt mir als Verhaltensweise allerdings nicht. (...) Laufen lassen wäre auch durchaus eine Variante des Verhaltens meinerseits je nach Reaktion auf meinen Versuch, Konsequenzen aufzuzeigen. Ich zeige ja Konsequenzen auf und wenn die Reaktion nicht mal annähernd so ist, wie ich mir das gedacht hatte, dann ist es das auch. Das sind ja Erwachsene, keine Kinder, die ich ans Händchen nehmen muss. Dann lasse ich es irgendwann auch einfach laufen. ... Anleitung: ja! aber Bevormundung: nein! #01:09:17-0#

7. (Gute) schnelle Prüfung¹³ - Lernerfolg stellt sich nicht ein (Vergleich: schnell aktiv & aktiv Störende)

L5: Die, die stören lernen nichts. Also, wenn dieselbe Person dauerhaft zu dieser Gruppe gehört, dann lernen die einfach nichts. Und die Konsequenz ist, dass die nicht zur Prüfung erscheinen. Das sind dann diejenigen, die im siebten Semester immer noch nicht den Leistungsnachweis aus dem ersten Semester haben. ... Die gehören relativ oft zu denen, die ein fehlendes Selbstvertrauen haben, zumindest können sie daraus werden. #01:17:58-1#

8. An Voraussetzungen anknüpfen können - Grundlagen fehlen (Vergleich: schnell aktiv & fehlendes sprachliches Selbstvertrauen)

L5: Ja, bei den schnell Aktiven gibt es dann durchaus Personen, denen man das differenzierte Formulieren nahebringen muss. Denen man klar machen muss, dass ein Also auf eine Folgerung aus den ersten Teil des Satzes verweist. Aber das sind sprachliche Dinge, an die man anknüpfen kann. Und bei denen mit fehlendem sprachlichem Selbstvertrauen fehlen dann unter Umständen

⁹ Pole getauscht (ursprünglich: locken als Pol und bremsen als Gegenpol)

¹⁰ Pole getauscht (ursprünglich: indiv. fördern als Pol und begründet Bremsen als Gegenpol)

¹¹ Pole getauscht (ursprünglich: Gefahr falsch zu lernen als Pol und Chance richtig zu lernen als Gegenpol)

¹² Pole getauscht (ursprünglich: Konsequenzen aufzeigen - laufen lassen können)

¹³ Pole getauscht

Grundlagen. Wie muss ein deutscher Satz aufgebaut sein, damit er nicht missverstanden wird? Das ist ja das Hauptproblem, es geht ja nicht darum, dass nur mal ein Wort falsch geschrieben ist. #01:23:19-7#

9. Erkennen der eigenen Fähigkeiten - Fehleinschätzung (Vergleich: wenig fachliches Selbstvertrauen & Spätstarter)

L5: Es kann natürlich auch der Gegenpol sein, dass man erkennen muss, dass es das wirklich nicht ist. Und dann wäre die Konsequenz, dass man seine Erwartungen an die Prüfungsleistung reduziert und einfach nur zu bestehen versucht. Was nicht mit weniger Arbeit verbunden ist für diejenigen, die ernsthaft Schwierigkeiten mit der Materie haben. ... Erkennen der eigenen Fähigkeiten heißt auch zu erkennen, dass ich es nicht kann. Das steckt also eigentlich mit drin. #01:27:52-3#

10. Stärkeres Selbstvertrauen in eigene Lernfähigkeit¹⁴ - stärkerer Förderbedarf für den Lernerfolg (Vergleich: Blick auf alle Elemente/ Gruppierungen)

L5: Wobei die, die meinen, dass Zuhören reicht, da ist es ja nicht so, dass denen das Selbstvertrauen fehlt sondern es ist eine objektiv falsche Einschätzung der Anforderungen. ... Die brauchen dann klare Ansagen in Bezug auf die Person (Verweis auf anderes Konstrukt). Also insofern haben auch sie einen stärkeren Förderbedarf, damit sie den richtigen Weg finden. Und die Aktiven orientieren sich durch die üblichen Hilfen, die man als Lehrperson anbietet. Weil sie mehr Selbstvertrauen haben und bessere Pfadfinder sind. #01:36:05-9#

GRID-MATRIX: ZUR EINSCHÄTZUNG ALLER ELEMENTE IM HINBLICK AUF ALLE KONSTRUKTE (L5)

Die Einschätzung der Verhaltensmerkmale in ihrer Wirkung bezogen auf die Konstrukte legt einige Anknüpfungspunkte für weitergehende Gespräche offen. Im ersten Blick fällt auf, dass zwei der Konstrukte nur bezogen auf drei bzw. ein Verhaltensmerkmal eingeschätzt werden. Das betrifft zum einen das Konstrukt „Laufen lassen - Konsequenzen aufzeigen“, das für die Verhaltensaspekte „stören“, „nur zuhören“ und „nur anwesend“ als voll zutreffend bezogen auf den Gegenpol gewertet wird. Hier kommt das im Konstrukt grundlegende Verantwortungsbewusstsein der Lehrperson für die Gewährleistung des Lehr-Lernprozesses zum Tragen. Der in der Konstrukt-Beschreibung bereits als problematisch thematisierte Pol des „Laufen-Lassens“ wird konsequent nicht eingeschätzt, obwohl zur Entwicklung die „schnell - Aktiven“ Pate standen.

Das Konstrukt „inhaltlich anknüpfen - Grundlagen fehlen“ wird lediglich für den Verhaltensaspekt „schnell aktiv“ als eher zutreffend eingeschätzt. Bei allen anderen Verhaltensaspekten nimmt sich die Interviewpartnerin nicht heraus, beurteilen zu können, ob hier ein Anknüpfen möglich ist oder ob Grundlagen fehlen, obwohl bei der Entwicklung des Konstrukts „wenig sprachliches Selbstvertrauen“ dem „schnell aktiv“ gegenüber gestanden hat.

Weiterhin fehlen bei den beiden Konstrukten, 9., „eigene Fähigkeiten kennen - eigene Fehleinschätzung“, und 10., „bestehendes Selbstvertrauen - Förderbedarf“, jeweils drei Einschätzungen. Für die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten 9. gilt dies für die Verhaltensaspekte „schnell aktiv“, „stören“ und „wenig sprachliches Selbstvertrauen“, die Ansatzpunkte für ein Gespräch bieten könnten. Konsequent wird „schnell aktiv“ auch nicht bezogen auf das Selbstvertrauen eingeschätzt, bei „wenig sprachlichem Selbstvertrauen“ wird hier ein hoher Förderbedarf gesehen, während beim „Stören“ ein hohes Selbstvertrauen unterstellt

¹⁴ Pole getauscht

wird. Nicht eingeschätzt bleiben hingegen bezogen auf das Selbstvertrauen die Verhaltensaspekte „verstehen wollen“ und „nur anwesend“. Auch bezogen auf das Konstrukt „begründet bremsen - individuell fördern“ bleiben zwei Verhaltensaspekte unbewertet. In diesem Fall betrifft es erneut „stören“ und „nur anwesend“. Damit ergibt sich ein gewisses Muster, es bleibt jedoch auch eine Inkonsistenz, die weiter betrachtet werden könnte. Zudem wäre zu hinterfragen, dass bezogen auf die beiden das Lehrhandeln betreffenden Konstrukte 3., „bremsen - locken“, und 4., „begründet bremsen - individuell fördern“, für die drei idealtypischen Verhaltensweisen eher auf dem Pol des Bremsen-Müssens laden. Ausnahme ist „eigene Meinung“, die bezogen auf 4. zumindest in Richtung „individuelle Förderung“ gewertet wird.

3 eigene Meinung	1 schnell aktiv	2 verstehen wollen	4 Spätstarter	8 stören	6 nur zuhören	5 wenig fachliches Selbstvertrauen	7 nur anwesend	9 wenig sprachliches Selbstvertrauen	Verhaltensmerkmale L5 Konstrukt(6-4) & Gegensatz(3-1)	
6	6	6	6	6	3	4	1	1	anknüpfen können - unsichtbar	2
6	6	6	5	6	1	1	1	1	Einfluss auf Gruppenprozess - Stagnation	1
6	4	X	5	1	2	1	1	2	Chance richtig lernen - falsch lernen	5
6	X	X	5	6	1	1	X	1	Selbstvertrauen - Förderbedarf	10
5	5	5	5	1	3	3	1	2	schnelle Prüfung - kein Erfolg	7
5	X	4	5	X	3	2	1	X	eigene Fähigkeiten erkennen - eigene Fehleinschätzung	9
4	5	4	1	6	3	1	3	1	bremsen - locken (Atmosphäre/generell)	3
3	6	5	2	X	3	1	X	1	begründet bremsen - Individuell fördern	4
X	X	X	X	1	1	X	1	X	laufen lassen - Konsequenzen aufzeigen	6
X	4	X	X	X	X	X	X	X	anknüpfen (inhaltlich) - Grundlagen fehlen	8

Abbildung 28: Grid-Matrix Lehrperson 5

4.3.6. Lehrperson 6 (L6)

Der sechste Interviewpartner ist männlich und gehört zur Statusgruppe der Professoren an einer Universität. Er hat einen wirtschaftswissenschaftlichen Hintergrund und lehrt in der Wirtschaftspädagogik. Zum Zeitpunkt des Interviews war er 46 Jahre alt und hatte 16 Jahre Lehrerschaft. Zur Hochschule kam er über den klassischen Zugangsweg.

Die Lehre ist aus seiner Sicht sehr bedeutsam. Im Hinblick auf die eingesetzten zeitlichen Ressourcen sieht er Lehre und Forschung als gleichrangig an. Er betont bei der Beschreibung die Interdependenz von Forschung und Lehre.

L6: Lehre hat für mich eine sehr hohe Bedeutung. (...) Also, wenn ich es im Vergleich zu Forschung sehe, hat Lehre auf jeden Fall einen Anteil von 50 %. (...) Da will ich auch keine Priorität vergeben, weil ja beides letzten Endes - dem ursprünglichen Gedanken folgend - miteinander zusammenhängt. Was will ich lehren, wenn ich nicht forsche, was will ich forschen, wenn ich das nicht weitergebe. Also von daher kann es da aus meiner Sicht keine Priorisierung geben und zwar in keiner Richtung. #00:04:56-5# (2. Aufnahme)

Mit Blick auf die Entwicklung der letzten Jahre im Zuge von Bologna, stellt er vor dem Erfahrungshintergrund in der Lehre an verschiedenen Hochschulen fest, dass hier eine Tendenz Richtung Konditionierung zum Auswendiglernen und zur Unselbständigkeit sichtbar wird. Er betont zudem die Unterschiede im Studierverhalten bei Studierenden je nach angestrebtem Studienabschluss

L6: Ich sehe auch Unterschiede der Studierenden in den unterschiedlichen Institutionen. (...) Die Wirtschaftspädagogen sind allgemein - egal, ob Bachelor, Master oder Diplomer - wesentlich anstrengungsbereiter, interessierter, motivierter, selbstmotivierter als die Lehramtsstudierenden in XXX (...) Was ich auch in den Vorlesungen immer wieder merke, wenn ich heute auf etwas Bezug nehme, was ich beim letzten Termin gesagt habe, dann gucke ich durch die Augen der Studierenden und sehe die Rückseite des Schädels. (...) Die Studenten werden aber genau darauf regelrecht konditioniert. Die lernen zumindest im Bachelor wahnsinnig viel in wahnsinnig kurzer Zeit auswendig, spulen es wieder ab und haben dann gar keine andere Chance mehr, als es zu vergessen. (...) #00:15:32-0# (2. Aufnahme)

Trotz der beschriebenen Gesamtentwicklung findet er alle unterschiedlichen, gefundenen und im Folgenden beschriebenen Merkmale auch bei den Bachelorstudierenden. Bei der Beschreibung unterstreicht er seine Idealvorstellung des interaktiven Lehrens und Lernens, die er auch in der Resonanz der Studierenden bestätigt findet, jedoch in den Fachwissenschaften nicht wahrnimmt.

L6: Ja, das ist richtig. Es gibt auch unter den Bachelorn die benannten Verhaltensweisen, allerdings kommen durch den Wechsel mehr passive Verhaltensmuster hinzu. Und ich merke auch - und das ist ein Feedback, das ich von den Studierenden kriege. Diejenigen, die ich für „die Guten“ halte, mit denen ich wunderbar klar komme, und die eben genau diese kritischen Fragen stellen und die über den Tellerrand hinausschauen, das sind oftmals diejenigen, die mir sagen: „Und in den Fachwissenschaften habe ich damit Schwierigkeiten. Dieses Auswendiglernen, das kann ich nicht, das bringe ich nicht, damit habe ich ernsthafte Probleme. Aber genau dieses interaktive Lehren und Lernen, damit komme ich gut klar.“ Das sind die Studenten bei denen ich sage, dass die es packen. Das sind die, die ich haben will. Aber die haben an anderer Stelle Schwierigkeiten. Und die, die durch die Fachwissenschaften durchgehen, das sind dann die, die in der Vorlesung sitzen und wenn man sie anschaut, man sich fragt, woran die gerade denken. #00:17:33-6# (2. Aufnahme)

In Bezug auf die Sichtbarkeit der Vielfalt unterscheidet er die verschiedenen Lehr-Lernformate nach dem Grad der Aktivität bzw. Passivität der Studierenden. Am sichtbarsten wird die Unterschiedlichkeit in den Blockveranstaltungen am Wochenende.

L6: Generell in den verschiedenen Arten der Lehrveranstaltungen in Vorlesungen verhalten sich Studierende anders als in Seminaren. Und in Seminaren verhalten sie sich wieder anders als in konzentrierten Lehrformaten wie beispielsweise Wochenendseminaren, Blockveranstaltungen. Das sind die drei, die ich erstmal voneinander unterscheiden würde. (...) Sie unterscheiden sich schlicht in der Aktivität und Passivität, die die Studierenden an den Tag legen. (...) #00:01:55-2# (1. Aufnahme)

WAHRGENOMMENE VERHALTENSWEISEN & MERKMALE (L6)

Der sechste Interviewpartner erkennt im Lehr-Lernkontext neun unterschiedliche Verhaltensweisen und Muster. Als idealtypisch im Sinne von lernförderlich benennt er die ersten fünf Merkmale. Dabei handelt es sich sowohl um konkrete Verhaltensweisen wie 1. „zielgerichtete Aktivität“ als auch um Eigenschaften und Fähigkeiten wie 2. „Konzentration“, 3. „Konfliktfähigkeit“, 4. „Neugierde“ und 5. „vernetztes Denken“. Alle fünf macht er an konkret beobachtbaren Verhaltensaspekten im Lehr-Lernprozess fest und beschreibt diese (siehe Beschreibung unten).

Er beschreibt vier weitere im Wochenendseminar wahrnehmbare Merkmale. Bezogen auf den Aspekt der beobachtbaren „Passivität“ vermutet er als Hintergrund Langeweile durch Unterforderung. Was einen Ansatzpunkt für ein weiterführendes Gespräch bietet. Zumal er sich nicht vorstellen kann, dass jemand, der es nicht verstanden hat, an dem Punkt im Studium angekommen wäre. Allenfalls räumt er noch als Grund ein, dass jemand keine Lust hat.

Weiter nennt er Aktivitäten zur Förderung der Gruppenaktivität, meint damit allerdings nicht die seminarthemenbezogene Interaktion, sondern vielmehr die seminarbegleitende Gruppenaktivierung. Darüber hinaus nimmt er auch Aktivitäten wie Spielen mit dem Handy wahr, die nicht Lernprozess- oder gruppenbezogen sind. Solange sich diese nicht häufen oder das Seminar nicht stören, geht er darüber hinweg. Nicht zu übersehen sind hingegen die Querulanten, die aus seiner Sicht den Lernprozess zur Selbstdarstellung instrumentalisieren.

IDEALTYPISCHE VERHALTENSWEISE(N)/-MERKMALE

1. Zielgerichtete Aktivität

L6: Das sind so die Leute, bei denen man relativ gut erkennen kann, dass die dabei sind. #00:06:32-4#

L6: Merkmale, die ich mit dieser zielgerichteten Aktivität assoziieren würde, sind Interesse, je nachdem wie ausgeprägt das ist auch Begeisterung, Anspannung in dem Sinne ... ein Problem erkannt zu haben und es lösen zu wollen, also nicht Entspannung im Sinne, das ist mir alles egal (...) #00:08:55-2#

2. Konzentration

L6: Dann ist die Konzentration eher die Abwesenheit aller Verhaltensweisen, die die zielgerichtete Aktivität ausmacht. (...) Dahinter liegen überschneidende Merkmale. #00:13:08-8#

3. Konfliktfähigkeit

L6: Das Erkennen von Fehlern. (...) Also, wenn jemand dazu in der Lage ist Feedback aufzunehmen und für sich umzusetzen. Womit ich nicht meine sich unbedingt einer anderen Meinung anzuschließen, sondern mit einer anderen Meinung kritisch umzugehen. Das ist natürlich etwas, das man im Allgemeinen eher in höheren Semestern findet. Aber es gibt solche Ansätze schon in früheren Semestern. (...). #00:15:21-1#

L6: Ich würde dahinter als Merkmale eine Persönlichkeit vermuten, eine wie auch immer schon etwas ausgeformtere Persönlichkeit, ... ein gewisses Maß an Wissen und ein gewisses Maß an Wissen darüber, dass man etwas weiß ... Selbstbewusstsein und gleichzeitig aber auch das Wissen, dass man selber Fehler machen kann, dass man aus Fehlern lernen kann und natürlich das Anerkennen einer anderen Meinung. #00:17:02-6#

4. Neugier

L6: Und da passiert es dann immer wieder, dass genau die Menschen, von denen ich da jetzt spreche, dass die dann auf mich zukommen und das Gespräch weiter suchen: Was das denn nun überhaupt mit dem Studium zu tun hat? Warum wir das machen? Welchen Sinn und Zweck das

hat? (...) Das meine ich damit, darüber hinaus gehend. Die suchen solche Gespräche, die sich nicht punktgenau um das Thema drehen, aber das immer als Ausgangspunkt haben, um daran anknüpfend irgendetwas zu suchen, was sich um den Bereich dreht. #00:20:55-4#

5. Vernetzung / vernetztes Denken

L6: Wenn wir jetzt speziell von vernetztem Denken sprechen, dann nehme ich das wahr, einfach in der Qualität der Argumentation. Da kriegt man ja eben raus, ob das nur in diesem Bereich, in dem wir uns gerade befinden, gedacht wird, oder ob das eben auf verschiedene andere Aspekte bezogen wird. #00:22:52-5#

WEITERE VERHALTENSWEISEN/-MERKMALE

6. Passivität (durch Unterforderung / gelangweilt sein)

L6: Ich kann die Passivität durch Unterforderung nicht an konkreten Verhaltensweisen festmachen, sondern lediglich an meinen Attributen der Fähigkeiten, die die Studenten haben müssten. Also wer als Diplomer nicht dazu in der Lage ist, einen Text strukturiert zu lesen, der hat entweder in den vorherigen Semestern einfach nichts getan, nichts verstanden - dann ist mir schleierhaft, wie er überhaupt dort angekommen ist - oder er hat einfach keine Lust. Daran würde ich unterfordert - passiv festmachen. #00:33:55-4#

7. Soziale Aktivität der Gruppe fördern

L6: Jetzt mal unabhängig von den konkreten Lehr- und Lernphasen gibt es auch die Freizeitphasen und da nehme ich Interesse an gemeinsamen Aktivitäten wahr. Das äußert sich in so etwas wie teilnehmen an und wahrnehmen von angebotenen Freizeitmöglichkeiten, in eigener Organisation von Freizeittätigkeiten z. B. Organisation eines Kicker-Turniers. (...) Ja, könnte man „soziale Aktivität der Gruppe fördern“ nennen, das passt gut. #00:38:18-9#

8. Nicht lernprozessbezogene Aktivität

L6: Wenn insofern jemand mit seinem Handy spielt oder irgendetwas tut, das jetzt nicht konkret zu Aufgabenlösung gehören mag. Das geht dann oft in meiner Wahrnehmung unter, solange es nicht immer der Gleiche ist oder eben störend wirkt. #00:41:05-3#

9. Selbstdarsteller (Querulant)

L6: Naja, der Selbstdarsteller legt oftmals nicht lernprozessbezogene Aktivität an den Tag. Das ist eben eher eine selbstbezogene Aktivität, die mit dem Lernprozess maskiert ist. #01:33:58-4#

ZUSAMMENHANG DER WAHRGENOMMENEN VIELFALT MIT DIVERSITY-MERKMALEN (L6)

Einen Zusammenhang der gefundenen Verhaltensweisen mit sozio-demografischen Merkmalen bzw. typischerweise benannten Diversity-Merkmalen sieht er nicht.

L6: Bezogen auf die soziodemographischen Merkmale wie Migration, Geschlecht ... nehme ich jetzt im Hinblick auf die beschriebenen Verhaltensweisen keine Unterschiede wahr. #00:49:11-7# (1)

Einzig im Hinblick auf den Reifegrad der Studierenden sieht er bezogen auf einzelne der Verhaltensweisen einen Zusammenhang, der auf das Entwicklungspotential der gefundenen Unterschiede verweist.

L6: Einige dieser Aspekte würde ich - wie wir es ja auch schon gemacht haben - eher den reiferen Studierenden zusprechen als den Neulingen. Ansonsten würde ich da keine Zuschreibungen machen. #00:50:03-9# (1)

KONSTRUKTE ZUR BEDEUTUNG FÜR DEN LEHR-LERNPROZESS (L6)

Aus dem Vergleich der Elemente mit Blick auf ihre Bedeutung für den Lehr-Lernprozess leitet er acht Konstrukte ab. Davon sind jeweils zwei auf den individuellen bzw. den Gruppen-Lernprozess gerichtet und die andere Hälfte bezieht sich auf das Lehrhandeln. Zum Lehrhandeln leitet er ein Konstrukt hinsichtlich der Möglichkeit der Einflussnahme ab (1) „gut durch die Lehrperson beeinflussbar - wenig beeinflussbar“. Weiterhin sieht er die Anforderung an die Lehrperson, einerseits über den Kontext hinauszugehen und andererseits das Veranstaltungskonzept abspulen zu können (4). Mit dem 6. Konstrukt identifiziert er die Entscheidung über den Interventionsbedarf. Und das 7. bezieht sich darauf, orientiert an der Gruppe den Lernprozess zu strukturieren oder laufen zu lassen.

Bezogen auf den individuellen Lernprozess leitet er aus dem Vergleich der „zielgerichteten Aktivität“ mit der „Kritikfähigkeit“ als gemeinsame Bedeutung die Förderlichkeit für den Lernprozess ab, dem er als Gegenpol das Behindern des Lernprozesses entgegenstellt. Mit dem 5. Konstrukt bringt er den Aspekt der Motivation ein, der auf der einen Seite durch bestimmte Merkmale bei den Studierenden eher gegeben ist oder von außen gesetzt werden muss. Als von Bedeutung für den Lernprozess der Gruppe differenziert er das „Bereichern vs. nicht Bereichern der Gruppenperspektive“ (3) von dem Aspekt der Förderung des Gruppenlernprozesses (8).

1. Gut beeinflussbar durch Lehrperson - wenig beeinflussbar durch die Lehrperson (Vergleich: zielgerichtete Aktivität & Konzentration)

L6: Auf Konzentration kann ich als Lehrender relativ wenig Einfluss nehmen: Entweder die Leute legen das an den Tag, oder sie tun es nicht zur rechten Zeit. Aber wenn die Studenten erkannt haben, dass sie eine Aufgabe nicht lösen können, ohne sich beispielsweise lesend Kenntnisse anzueignen, dann lesen die nun mal. Und da muss ich nicht großartig was tun. Und ich kann den Studenten auch nicht vorgeben, dass jetzt Zeit ist, um zu lesen. Sondern das müssen die selbst im Prozess der Problembewältigung selbst entscheiden. Bei der zielgerichteten Aktivität kann ich natürlich wesentlich stärker steuernd eingreifen, wenn z. B. das was da gerade passiert nicht sinnvoll ist. #00:54:26-8#

2. Befördert den Lernprozess des/der Einzelnen - Behinderung des Lernprozesses des Einzelnen (Vergleich: zielgerichtete Aktivität & Kritikfähigkeit)

L6: Das bedeutet für den Lernprozess des Einzelnen ein offeneres Aufnehmen von Gegenargumenten ... eine generelle Fähigkeit möglicherweise Fehler anzunehmen (...) Die Konsequenz für den Lernprozess ist besseres Lernen. Es befördert den Lernprozess. (...) Der Gegenpol wäre dann Verslossenheit für Argumente und damit Behinderung des Lernprozesses. #00:59:07-0#

3. Bereichern der Gruppenperspektive - nicht bereichern der Gruppenperspektive (Vergleich: zielgerichtete Aktivität & Kritikfähigkeit)

L6: Naja, auf die Gruppe hat es einen Effekt insofern, als es der Gruppe zumindest zeigt, welche Fragen oder Probleme mit dem verknüpft sein können, was man da gerade tut. Also wohin die Perspektive zeigt, wohin es auch noch gehen kann. Es kann natürlich den Lernprozess der Gruppe fördern, es kann ihn auch behindern, indem der Querulant zwei Minuten vor der Pause noch zwei Fragen stellt. #01:02:02-9#

4. Fordert die Lehrperson, über den Kontext hinauszugehen - Abspulen der Veranstaltung (Vergleich: zielgerichtete Aktivität & vernetztes Denken)

L6: Ich bin als Dozent gefragt, Zusammenhänge, die der Einzelne oder die Gruppe entdeckt oder

erfragt, zu überdenken und begründet zu bestätigen oder eben nicht. Ich muss also Argumente bringen, die sich mit diesen neuen Aspekten befassen, an die man selber möglicherweise eben vorher nicht gedacht hat. #01:10:06-6#

5. Selbst motiviert - muss motiviert werden (Vergleich: zielgerichtete Aktivität & unterfordert/geringweilt Passive)

L6: ... Strukturierungsbedarf, nicht unbedingt. Derjenige der unterfordert ist, der kann sich ja durchaus auch eine eigene Struktur geben, wenn er es denn möchte. (...) Der ist nicht unbedingt darauf angewiesen, eine neue Struktur zu kriegen. (...) Ja, auf der einen Seite "ist selbst motiviert" und auf der anderen Seite "muss motiviert werden", dass passt sicherlich rein. #01:14:49-3#

6. Interventionsbedarf der Lehrperson - kein Interventionsbedarf der Lehrperson (Vergleich: zielgerichtete - nicht lernprozessbezogene Aktivität)

L6: Also nicht lernprozessbezogene Aktivitäten, kann, muss nicht, den Lernprozess der Gruppe stören, definitiv stört es natürlich den eigenen Lernprozess und man muss in der Perspektive des Lehrenden schlicht und ergreifend den Blick drauf haben, ob es nur den eigenen oder den Gruppenlernprozess stört. Wenn es den Gruppenlernprozess stört, muss man intervenieren. Und wenn es nur den eigenen Lernprozess stört, dann kann man sich unter verschiedenen Umständen überlegen, ob man interveniert oder nicht. #01:19:49-9#

7. Strukturierung des Lernprozesses durch die Lehrperson - Laufen lassen des Lernprozesses (Vergleich: zielgerichtete Aktivität & Selbstdarsteller)

L6: Also das ist so eine Gradwanderung, das einerseits zu erkennen, den andererseits so zu bremsen, dass er nicht aufläuft - wobei auch das eine Option sein kann, bevor dann die Gruppe aus dem Ruder läuft - und der Gruppe zu zeigen, dass man selber erkannt hat, was die Gruppe auch schon längst weiß. #01:25:16-9#

8. Fördert den Lernprozess der Gruppe - fördert nicht den Lernprozess der Gruppe (Vergleich: passiv - soziale Aktivität fördern)

L6: Es wäre noch eine Überlegung aufzunehmen, das durch die soziale Aktivität der Lernprozess der Gruppe gefördert wird. Im Kontrast zur Passivität wird dies gut sichtbar. #01:31:41-7#

GRID-MATRIX: ZUR EINSCHÄTZUNG ALLER ELEMENTE IM HINBLICK AUF ALLE KONSTRUKTE (L6)

Von den fünf als idealtypisch benannten Merkmalen hat das „vernetztes Denken“ die höchsten Wertungen im Hinblick auf das Zutreffen der Konstrukt-Pole. Lediglich die „Beeinflussbarkeit“ (1) und das „selbst motiviert sein“ (5) werden nur mit der zweit höchsten Punktzahl, mit 5 bewertet. Hier liegt die „Neugierde“ höher. Die „Konfliktfähigkeit“ kommt vom Bewertungsprofil dem „vernetzten Denken“ am nächsten, wird allerdings im Hinblick auf den „Interventionsbedarf“ (6) eher dem Gegenpol zugeordnet. Allen als idealtypisch benannten Merkmalen gemein ist, dass sie in jedem Fall den eigenen Lernprozess befördern. Bezogen auf das 2. Konstrukt werden alle mit 6 bewertet. Die „Konzentration“ hat von den fünf idealtypischen Merkmalen das auffälligste Profil insofern, als dass sie bei der Hälfte der Konstrukte mit 100 % dem Gegenpol zu geordnet wird. Dies gilt für die (1) „Beeinflussbarkeit“, die 4. Frage nach der Anforderung der Lehrperson bzw. dem „Abspulen können“, für den (6) „Interventionsbedarf“ wie auch (7) „laufen lassen“.

Bezogen auf die „sozial Aktiven“ (7), deren Aktivität sich in der Definition auf die Gruppenaktivierung außerhalb des eigentlichen Lernprozesses bezog, ist betrachtenswert, dass hier in der Einschätzung im Grid bezogen auf die Bedeutung im Lehr-Lernprozess viele eher positive Effekte für den Lehr-Lernprozess gesehen werden. Diese beziehen sich v. a. auf die

„Bereicherung der Gruppenperspektive“ (3) und die „Förderung des Gruppenlernprozesses“ (8), zudem auch auf die zugeordnete „Selbstmotivation“ (5) und die „Beeinflussbarkeit“ (1). Lediglich im Hinblick auf die Konstrukte 4 und 7, die sich beide auf das Lehrhandeln beziehen, nimmt L6 keine Einschätzung vor.

5 vernetzt	3 konfliktfähig	4 neugierig	1 zielgerichtet	2 konzentriert	7 sozialaktiv	9 Selbstdarsteller	6 passiv	8 nicht lernprozessbezogen	Verhaltensmerkmale L6 Konstrukt(6-4) & Gegensatz(3-1)	
6	6	6	6	6	4	4	1	1	befördert einzelnen Lernprozess - behindert Lernprozess	2
6	6	5	5	4	5	1	1	2	fördert Gruppenlernprozesse - fördert diesen nicht	8
6	6	4	2	1	X	4	4	1	fordert Lehrperson - „abspielen können der Veranstaltung“	4
6	5	5	5	3	6	3	1	1	bereichert Gruppenperspektive – tut dies nicht	3
6	4	4	2	1	X	4	4	4	strukturieren des Lernprozesses - laufen lassen	7
6	2	4	2	1	4	5	4	5	Interventionsbedarf - kein Interventionsbedarf	6
5	5	6	4	1	5	3	4	4	gut beeinflussbar - wenig beeinflussbar	1
5	4	6	6	5	6	6	1	1	selbst motiviert - muss motiviert werden	5

Abbildung 29: Grid-Matrix Lehrperson 6

Aus Perspektive der Konstrukte fallen v. a. der „Interventionsbedarf“ (6) und die „Beeinflussbarkeit“ (1) auf. Bezogen auf die „Beeinflussbarkeit“ sticht die „Konzentration“ hervor, die als einzige mit dem höchsten Wert auf dem Gegenpol eingeschätzt wird, also als „sehr wenig beeinflussbar“ wahrgenommen wird. Nur der „Selbstdarsteller“ liegt mit einer Bewertung von 3 auch im weniger beeinflussbaren Bereich. Beide beschriebenen Merkmale werden damit als eher stabil wahrgenommen. Eine Intervention sieht L6 dann als notwendig an, wenn der Lernprozess der Gruppe gestört wird. Daher erstaunt es zunächst, dass bei dem als idealtypisches Merkmal beschriebenen „vernetzten Denken“ der „Interventionsbedarf“ am höchsten eingeschätzt wird. Dahinter steht die Annahme und Erfahrung, dass „vernetztes Denken“ in gewisser Weise kanalisiert werden muss, zumal, wenn der Rest der Gruppe damit ggf. überfordert ist. Dass „Selbstdarstellung“ und „nicht lernprozessbezogenes Verhalten“ hingegen hohe Werte bezogen auf den Interventionsbedarf erhalten, erschließt sich aus der Konstrukt-Beschreibung. Den niedrigsten bzw. keinen Interventionsbedarf sieht L6 hingegen bei „konzentriert sein“ und bei der „Konfliktfähigkeit“.

4.3.7. Lehrperson 7 (L7)

Der siebente Gesprächspartner ist männlich, gehört zur Statusgruppe der Professoren in der Ingenieurpsychologie an einer Technischen Universität. Er ist zum Zeitpunkt des Interviews 46 Jahre alt und bringt 23 Jahre Lehrerfahrung mit. Sein Bildungsweg ist klassisch geprägt. Nach der Habilitation liegen jedoch auf dem Weg zur Professur nicht nur einige Jahre als assoziierter Professor an einer Universität in einem europäischen Nachbarland. Zudem wurde die reine Hochschultätigkeit durch zwei Jahre im Forschungsbereich eines Wirtschaftsunternehmens unterbrochen. Spuren dieses Werdegangs sind Wirtschaftskontakte und ein entsprechender Anteil an Auftragsforschung.

Dieser hohe Praxisbezug spiegelt sich auch in der Bedeutung der Lehre, die er daran ausrichtet. Zur Lehre zählt er auch die Betreuung von Abschlussarbeiten. Insgesamt sieht er damit 50 % seines Aufgabenspektrums als Professor durch die Lehre ausgefüllt.

L7: Also ich will meine Erfahrung weitergeben. Ich mache keinen riesen Aufriss mit der Lehre. es ist nicht so, dass ich jede Vorlesungsstunde super vorbereitet hätte. Sondern die lebt dann eher von Beispielen aus der Praxis meiner anwendungsorientierten Forschung. #00:05:12-1#

L7: Also für mich ist Lehre schon 50 %. Dass betrifft aber weniger die Lehrveranstaltung selbst als vielmehr die Betreuung von Abschlussarbeiten. #00:05:53-9#

Verbunden mit dem Verständnis, dass das Studium auch zur Persönlichkeitsbildung und Entwicklung von Werten dient, sieht er seine Aufgabe als Hochschullehrender darin, genau dies durch Anregung und Praxisbezüge anzustoßen. Besonders deutlich wird das Hinausgehen über eine reine Wissensvermittlung in seinem Leitsatz *"I don't want you to know, I want you to think!"*.

L7: Also ich will nicht nur Wissen vermitteln - und das unterscheidet mich glaube ich von anderen Kollegen gerade hier im Institut. Die TU XXX hat in ihrem Mission Statement auch so etwas drin wie Persönlichkeitsentwicklung. Und wenn ich aus irgendwelchen Projekten erzähle (...) dann ist auch immer ein Thema der verantwortungsvolle Umgang mit Wissenschaft. Natürlich muss man eine objektive Rolle einnehmen zwischen der Unternehmensleitung und den Mitarbeitern, man sollte sich nicht deutlich auf eine Seite schlagen. (...) sondern dass man da eine Balance findet. Das sind so Themen, die ich auch immer versuche zu vermitteln. #00:07:18-7#

L7: Mein Leitsatz ist: „I don't want you to know, I want you to think!“ Die Studierenden sollen also nicht irgendwelches Lehrbuchwissen haben und abspulen, sondern sie sollen selber nachdenken, über das, was sie mit ihrer Arbeit als Arbeitspsychologen oder auch in der Forschung anrichten oder eben zum Guten wenden. Und dann, wenn man sie dahin bekommt, können sie sich das notwendige Wissen dafür aus aktuellen Zeitschriften anlesen ... aber der wichtigste Schritt ist immer, sie zum selber zum Nachdenken zu bringen. (...) und eben der verantwortungsvolle Umgang mit dem eigenen Fach und auch mit anderen Fächern. Auch Respekt spielt immer eine wichtige Rolle. Also es ist leider eine Krankheit der Psychologie-Ausbildung, dass viele Professoren den Studierenden vermitteln „ihr seid hier mit einem Einser-Abitur und bekommt damit als Psychologen auch die bessere Methodenausbildung als alle anderen Fächer“. Der Gegenpol, den ich versuche klar zu machen, ist, dass wir nicht alleine die Probleme lösen können, sondern immer Mediziner, Juristen, Ingenieure ... brauchen. Die Wichtigkeit dieser Zusammenarbeit versuche ich von Anfang an mit zu vermitteln. #00:09:09-2#

Die Unterschiedlichkeit der Studierenden wird für ihn in besonderer Weise in der Begleitung von interdisziplinären Praxisprojekten deutlich.

L7: Was ich viel mache in der letzten Zeit sind projektbezogene Veranstaltungen. Die haben normalerweise einen realen Hintergrund, dass wir in Zusammenarbeit mit externen Organisationen eine Entwicklung machen. Das fängt bei uns im ersten Semester schon an wo die Psychologen zusammen mit den Bauingenieuren und den Pädagogen z. B. brachliegende Industriegelände entwickeln. (...) Die Aufgabe der Psychologen ist z. B. Anwohner zu befragen, die Stadt zu befragen, Verkehrswege psychologisch günstig zu gestalten oder auch das Recycling von Müll usw. Diese Form der interdisziplinären Projektveranstaltung ist für mich inzwischen die häufigste Art des Lehrens. #00:01:54-2#

WAHRGENOMMENE VERHALTENSWEISEN & MERKMALE (L7)

Im siebten Interview werden sieben unterschiedliche Verhaltensweisen von Studierenden im Lehr-Lernprozess differenziert. Die Kombination aus den Aspekten „*eigeninitiativ eigene Ideen einzubringen*“ und andererseits „*andere aktiv - im Sinne einer Teamleistung - einzubeziehen*“, beschreibt der Interviewpartner als idealtypisch. Als weitere Verhaltensmerkmale im Lehr-Lernprozess identifiziert er verschiedene Arten des „*Trittbrettfahrens*“, das beruflich oder familiär bedingte Studieren in Teilzeit sowie die Leistungsorientierung, die sich teils konkurrierend zur Teamorientierung bewegen kann.

Bezogen auf das „*Trittbrettfahren*“ unterscheidet L7 das in einem eher offensiven, besserwisserischen Verhalten sichtbare Trittbrettfahren, hinter dem er ein „*Nicht-Wollen*“ sieht, das „*Nicht-Können*“, das sich für ihn eher in Passivität ausdrückt, und das „*nicht zu können glauben*“. Insbesondere die beiden letztgenannten sind im beobachtbaren Verhalten im Lehr-Lernprozess nicht bzw. schwer zu unterscheiden. Zur Unterscheidung der hinter dem Trittbrettfahren liegenden Ursachen werden individuelle Gespräche erforderlich. Diese sind in dem von der Lehrperson beschriebenen Setting des interdisziplinären Projekts in Form von Kleingruppenberatungen implementiert.

IDEALTYPISCHE VERHALTENSWEISE(N)/-MERKMALE

1. Eigeninitiative - 2. andere einbinden

L7: ... Und die beste Mischung ist, wenn jemand Eigeninitiative zeigt und es ist auch ein explizites Lernziel dieser Veranstaltung erfolgreich im Team zu sein. Das heißt, dass jemand, der Ideen hat und eigeninitiativ wird, die anderen auch aktiv einbindet. Das wäre so ein ideales Verhalten: also Eigeninitiative und Einbinden so als Stichworte. #00:08:06-3#

WEITERE VERHALTENSWEISEN/-MERKMALE

3. Trittbrettfahrer, die nicht wollen (besserwissen/offensiv), 4. Trittbrettfahrer, die nicht können (still/passiv), 5. Trittbrettfahrer, die nicht zu können glauben (eigene Fähigkeiten nicht bewusst)

L7: Auf jeden Fall sind das verschiedene Verhaltensweisen. Das sind einmal die Trittbrettfahrer im Sinne von "nicht wollen", weil man andere Verpflichtungen hat, dieser Lehrveranstaltung die Zeit nicht widmen will ... Die treten selbstbewusst auf, die sind so selbstbewusst, dass Sie der Meinung sind, dass sie das alles nicht brauchen. Und dann gibt es eben Trittbrettfahren im Sinne von "nicht können". Und die kann man retten, also die kann man einbinden. ... Den Unterschied zu der ersten Gruppe erkenne ich an dem wie sie auftreten. Personen der zweiten Gruppe sind nicht selbstbewusst, machen sich selbst und sind sehr still, ziehen sich zurück. Während die anderen sehr offensiv auftreten. #00:16:56-0#

6. Teilzeitstudierende

L7: Ja, wir haben sogar eine Teilzeitstudienordnung deswegen eingeführt. Also man kann hier bei uns als Teilzeitstudium auch Psychologie studieren. ... Genau, dass sind nicht immer

Trittbrettfahrer, sondern eben Teilzeitstudierende, Leute, die nebenher arbeiten ... Familie ist auch ein Grund. #00:25:59-3#

7. Leistungsorientierung

L7: Es ist selten, aber es kommt vor. ... Man konnte das Verhalten der Gruppe schon verstehen, den Trittbrettfahrer ausschließen zu wollen. Der hat wirklich weniger gemacht als alle anderen. ... Also, wenn man es positiv formulieren wollte, dann würde es so etwas sein, dass die Peers auf die Erfüllung von Leistung achten, was ja eigentlich auch nichts Schlechtes ist. Immer wenn es allerdings um die Modulprüfung geht, haben die nichts zu melden. #00:28:44-2#

ZUSAMMENHANG DER WAHRGENOMMENEN VIELFALT MIT DIVERSITY-MERKMALEN (L7)

Der siebente Interviewpartner verweist darauf, dass prinzipiell alle von ihm genannten Verhaltensweisen sich über die diversen Studierenden verteilen. Er sieht einen leichten Zusammenhang der „selbstbewussten Trittbrettfahrer“ mit dem männlichen Geschlecht. Bezogen auf die beschriebene sprachliche Barriere nimmt er einen höheren Zusammenhang mit ausländischen Studierenden¹⁵ wahr. Wobei er auch darauf verweist, dass diese ansonsten prinzipiell auch alle anderen Verhaltensweisen zeigen.

Einen Zusammenhang sieht L7 im Hinblick auf sprachliche Probleme, die vor allem bei ausländischen Studierenden auftreten und dazu führen können, dass dies, aus Unsicherheit heraus z. B. Trittbrettfahren.

L7: Also in diesen Projektveranstaltungen merkt man erstens Migrationshintergründe gerade in der Zusammenarbeit mit der Elektrotechnik. Da haben wir auch eine große Einführungswoche. In der Elektrotechnik haben ca. 20 % der Studierenden Migrationshintergrund, kommen aus dem Ausland, überwiegend aus Fernost Asien. Mit diesen Studierenden muss man dann auch anders umgehen. #00:02:32-0#

L7: Ja, durchaus, also das fängt an mit Sprachproblemen, das die Studierenden sehr viel scheuer sind als deutsche Studierende. #00:03:50-3#

L7: Naja, unter dieses "nicht können" fällt auch, dass der Ausbildungsstand nicht unserer Norm entspricht bei den Personen mit Migrationshintergrund. (...) Und die Herausforderung besteht dann darin, wie bei den deutschen Studierenden auch, hier denen, die nicht können - also bei denen der Ausbildungsstand deutlich schlechter ist - auf die Sprünge zu helfen, und denen, die vielleicht deutlich besser sind, beizubringen, dass sie die anderen nicht abhängen. #00:18:57-5#

L7: In der Psychologie sind die Frauen deutlich überrepräsentiert. Die würden prinzipiell aber alle der benannten Verhaltensweisen zeigen. Wobei die Männer vielleicht in der Kategorie "Trittbrettfahren - nicht wollen, selbstbewusst auftreten" ein bisschen häufiger sind. Aber es gibt auch Frauen, die so sind. ... Also die Diversity-Merkmale liegen quer zu den wahrgenommenen Verhaltensweisen. ... Zwar ist es so, dass beispielsweise auch die Studierenden mit Migrationshintergrund häufiger in der Gruppe mit sprachlichen Barrieren sind, aber prinzipiell kommen sie in allen Gruppen vor. #00:30:22-0#

L7: Wichtig ist, dass wir jedes andere Fach mit Respekt behandeln. (...) So eine Auseinandersetzung mit dem anderen Fach muss immer auf respektvolle Weise passieren. #00:10:59-2#

¹⁵ Im Interview spricht er hier zwar von Studierenden mit Migrationshintergrund. Die Beschreibung der Gruppe lässt jedoch erkennen, dass es sich um ausländische Studierende handelt, die nur zum Studium nach Deutschland gekommen sind.

KONSTRUKTE ZUR BEDEUTUNG FÜR DEN LEHR-LERNPROZESS (L7)

Beim Vergleich der gefundenen Merkmale im Hinblick auf ihre Bedeutung für den Lehr-Lernprozess identifiziert L7 sieben Konstrukte, von denen sich jeweils drei auf den individuellen Lernprozess sowie das Lehrhandeln beziehen und eines bedeutsam für den Gruppenlernprozess ist. Die drei Konstrukte zum individuellen Lernprozess beziehen sich auf die fachliche Entwicklung (1), die interdisziplinäre/interkulturelle Ausbildung (2) und die Bedeutung des Studiums (3). Bei allen drei Konstrukten sind die Pole sehr klar abgegrenzt. Sehr deutliche Wertungen finden sich v. a. in (1) „Bedeutung für fachliche Entwicklung - schädlich für fachliche Entwicklung“ und noch ausgeprägter in (2) „Bedeutung für die interdisziplinäre/interkulturelle Ausbildung - Fachidioten/Nationalisten produzieren“.

Die drei Konstrukte zur Lehrintervention beziehen sich auf Qualität bzw. Ausmaß des Forderns, Förderns und Anknüpfen-Könnens. Beim Anknüpfen geht es dem Interviewpartner um das Anknüpfen an berufliche Erfahrung und Kontexte, um einen direkten Transfer der Theorie in die Praxis zu befördern. Das 7. Konstrukt, das sich auf den Gruppenlernprozess bezieht („Offenheit, alle einzubinden - selektive Einbindung“), liegt sehr nah an den Elementen („andere einbinden“ - „leistungsorientiert“), die zur Entwicklung gegenübergestellt wurden, geht allerdings mit dem Aspekt der Selektivität darüber hinaus.

1. Bedeutung für fachliche Entwicklung - schädlich für fachliche Entwicklung (Vergleich: Eigeninitiative & andere einbinden)

L7: Die Bedeutung für die fachliche Entwicklung haben wir sogar getestet. Wie machen ja eine Evaluation von unseren interdisziplinären Projekten (...) Also man bekommt schnell einen Draht zu den Kommilitonen mit fachlichen Themen, da sind die monodisziplinären Gruppen besser. Und bei allen Kompetenzen, bei denen es darum geht, interdisziplinär zusammenzuarbeiten, das waren fünf oder sechs Stück, da sind halt diese bi- und tri-disziplinären Gruppen besser. (...) Wir haben da ein paar 100 Gruppen getestet inzwischen und das kommt sehr deutlich heraus. #00:33:17-2#

2. Bedeutung für interdisziplinäre/interkulturelle Ausbildung - Fachidioten produzieren (Nationalisten) (Vergleich: Eigeninitiative & andere einbinden)

L7: Das wäre „Bedeutung für die überfachliche oder interdisziplinäre Entwicklung“ ... für die „interdisziplinäre und interkulturelle Ausbildung“ #00:34:42-5# Siehe auch 1

3. Studium mit Leib und Seele¹⁶ - Studium im Hintergrund (Vergleich: Eigeninitiative & Trittbrettfahrer, die nicht wollen)

L7: Ja, also ich würde sagen, diese Trittbrettfahrer priorisieren ihr Studium nicht hoch, sondern die haben andere Prioritäten. ... Man könnte sagen, die Bedeutung ist "Studium steht im Hintergrund (...) Der Gegenpol wäre der „Vollblut-Student“ ... oder besser „Studium mit Leib und Seele“ #00:37:43-8#

4. Bremsen müssen - locken müssen¹⁷ (Vergleich: Eigeninitiative - Trittbrettfahrer, die nicht können & Trittbrettfahrer, die nicht zu können glauben)

L7: Das Gegenteil zu „locken müssen“ wäre jemanden „bremsen müssen“ und das muss man manchmal bei denen machen, die eigeninitiativ sind, weil sie andere, den Rest ihres Teams abhängen. Häufig ist es so, dass in Teams ein Diskussionsprozess noch nicht abgeschlossen ist und die haben auch keine Geduld ihn abzuschließen und solche nicht abgeschlossenen Diskussionen, die kommen später immer wieder hoch und das ist dann schlecht. Also mit Blick auf das Team ein bremsen. #00:40:11-3#

¹⁶ Pole getauscht

¹⁷ Pole getauscht

5. Gießkannen-Prinzip (ohne Bedarfsanalyse) - gezielt fördern (z.B. Sprache, Statistik)¹⁸
(Vergleich: Eigeninitiative & Trittbrettfahrer, die nicht können & Trittbrettfahrer, die nicht zu können glauben)

L7: Das weitere Konstrukt wäre „gezielt fördern“ und das kann z. B. ein Sprachkurs sein, das kann aber auch ein Statistik-Repetitorium sein. (...) Der Gegenpol dazu wäre eine „Breitbandausbildung“. Wir haben beispielsweise mit dem Fachbereich Mathematik eine Nebenfachvereinbarung. Das heißt Statistik 1 machen unsere Studierenden dann mit allen anderen an der TU. Und wir stellen immer wieder fest, dass sie die fächerspezifischen Bedarfe dort nicht mitbekommen. das fehlt ihnen dann bei Statistik 2 und 3. Und einerseits müssen wir solche Ausbildungen aus anderen Fächern importieren aber wir müssen das Richtige importieren. Und wenn wir feststellen, dass bei diesem Kurs unseren Studierenden wesentliches fehlt, dann müssen wir diesen Teil der Ausbildung gezielt selber machen. Und wir kommen dann immer in Konflikt mit unserer Kapazität. Wir haben halt hier sechs Professuren, wir haben vier Studiengänge ... die Einstellung des derzeit noch fünften Studiengangs ist beschlossen. Das ist personell viel zu knapp. #00:42:33-4#

6. Anknüpfen können an berufliche Erfahrung - wenig Transfermöglichkeit (Vergleich: Eigeninitiative & Teilzeitstudierende)

L7: Naja, die hier brauchen Lehrformate, wo sie möglichst wenig anwesend sind. (...) Die machen ungern etwas im Labor, wo sie anwesend sein müssen. Andererseits kann man die häufig gut einsetzen in Firmen, weil sie schon Erfahrungen in Firmen haben. Das sind dann z. B. so Abschlussarbeiten in Unternehmen. (...) Das passt „anknüpfen können an berufliche Erfahrungen“. (...) Ja, wenn die Studierenden völlig ohne Berufs- und Lebenserfahrung kommen - und davon haben wir auch sehr viele - das sind dann so junge Frauen mit einem Einser-Abitur, die können gut Bücher lesen und auch Sachen lernen und auch verstehen aber oft nicht anwenden. (...) Die haben wenige Transfermöglichkeiten. Die häufen Wissen an, aber sie haben Schwierigkeiten es dann in der Welt anzuwenden. #00:47:35-8#

7. Offenheit, alle einzubinden - selektive Einbindung (Vergleich: andere einbinden & Leistungsorientiert)

L7: Ja, der Unterschied ist, andere einbinden bezieht sich hier auf ALLE anderen. Und die Leistungsorientierten tun sich nur mit Ebenbürtigen zusammen, die auch Leistungsträger sind. (...) Ja, genau also „Offenheit alle einzubinden“ und auf der anderen Seite „selektives Einbinden“. Und das Selektive setzt sich dann auch fort als Führungskraft im Unternehmen, die versuchen dann die Leistungsschwachen loszuwerden und bemühen sich nicht für die Plätze zu finden. Und das ist dann in Zeiten des demografischen Wandels nicht mehr machbar. Da ist es wichtig auch für die leistungsschwachen Plätze zu finden und es gibt auch genügend dafür. (...) Man muss mehr Geduld haben, dann klappt das. #00:50:34-1#

GRID-MATRIX: ZUR EINSCHÄTZUNG ALLER ELEMENTE IM HINBLICK AUF ALLE KONSTRUKTE (L7)

Bezogen auf die beiden als idealtypisch benannten Verhaltensmerkmale „Eigeninitiative“ und „andere einbinden“ wird im Einschätzungsprofil des Grids sichtbar, dass in den drei Fällen, in denen jeweils eines der beiden nicht eingeschätzt werden konnte, das andere bezogen auf dieses Konstrukt ein hohe Wertung für den Konstrukt-Pol erhält. So erhält das Element „andere einbinden“ bezogen auf das Konstrukt „Offenheit“ (7) die Höchstwertung, während die „Eigeninitiative“ für dieses Konstrukt nicht eingeschätzt wird. Bezogen auf das Konstrukt „Anknüpfen an Berufserfahrung“ (6) sieht es ähnlich aus, hier wird das „andere einbinden“ mit 5 bewertet. Bezogen auf die Eigeninitiative zieht der Interviewpartner hier keine Schlüsse. Umgekehrt stellt sich die Einschätzung für das Konstrukt des „bremsen müssen - locken müssen“

¹⁸ Pole getauscht

(4) dar. Hier sieht L7 einen hohen Bedarf zu bremsen bei der „Eigeninitiative“, während er für das „andere einbinden“ keine Einschätzung vornimmt.

Ein auffälliges Profil ergibt sich für das Verhaltensmerkmal der „Leistungsorientierung“, das der Interviewpartner bezogen auf die „Offenheit“ (7) und die „interdisziplinäre/interkulturelle Ausbildung“ (2) eher dem Gegenpol zuordnet. Er sieht bei diesem Verhaltensmerkmal hingegen keinen gezielten Förderbedarf (Konstrukt 5) und ordnet es für das 3. Konstrukt dem Pol „Studium mit Leib und Seele“ zu, was den idealtypischen Verhaltensmerkmalen in der Einschätzung näher kommt. Keine Einschätzung erfolgt bei diesem Verhaltensmerkmal bezogen auf das „anknüpfen können“ (6). Das Merkmal „nicht zu können glauben“ hat ein nahezu identisches Profil wie das „nicht können“. Lediglich im Hinblick auf die „fachliche Entwicklung“ (1) schätzt L7 die Wirkung des „nicht Könnens“ noch schädlicher ein und in Bezug auf das „Studium mit Leib und Seele“ (3) nimmt er für die, die „nicht zu können glauben“ keine Einschätzung vor.

2 andere einbinden	1 Eigeninitiative	7 Leistungs orientierte	6 Teilzeitstudierende	4 nicht können	3 nicht wollen	5 nicht zu können glauben	Verhaltensmerkmale L7 Konstrukt (6-4) & Gegensatz (3-1)	
6	X	1	3	5	1	5	Offenheit alle einzubinden - selektive Einbindung	7
6	4	2	3	4	2	4	interdisziplinäre/interkulturelle Ausbildung - Fachdiplom	2
5	6	4	2	2	2	3	Bedeutung fachliche Entwicklung - schädlich für fachliche Entwicklung	1
X	6	5	2	1	3	1	bremsen müssen - locken müssen	4
5	5	6	5	1	3	1	Gießkannenprinzip - gezielt fördern	5
4	5	6	1	4	2	X	Studium mit Leib & Seele - Studium im Hintergrund	3
5	X	X	5	3	5	3	Anknüpfen an Berufserfahrungen – wenig Transfermöglichkeit	6

ABBILDUNG 30: GRID-MATRIX LEHRPERSON 7

4.3.8. Lehrperson 8 (L8)

Der achte Interviewpartner ist männlich und gehört als wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Ingenieurpsychologie einer Technischen Universität zum Mittelbau. Er war zum Zeitpunkt des Interviews 28 Jahre alt und hatte ein Jahr Lehrererfahrung. Sein Bildungsweg entspricht dem klassischen Profil. Nach dem Abitur kam der Impuls zum Psychologiestudium während seiner Zivildiensttätigkeit. Während des Studiums war er als studentische Hilfskraft und anschließend als Tutor tätig. Zurzeit promoviert er in dem Bereich, in dem er auch lehrt. Damit verbunden ist seine klare Priorität der Forschung vor der Lehre.

L8: Auf jeden Fall wäre Forschung das Wichtigste für mich. #00:03:30-0#

Der Schwerpunkt seiner Lehrerfahrung liegt bisher in der projektorientierten Lehrform, bei der er seine Rolle eher als supervidierend denn als dozierend versteht.

L8: Meine Rolle als Lehrperson (...) Auch vor dem Hintergrund, dass ich bisher nur projektorientierte Lehre gemacht habe und dies auch fortsetzen möchte, ist meine Rolle dabei letztendlich eher eine der Supervision. Ich verstehe mich weniger steuernd oder dozierend, sondern mehr wahrnehmend und regulierend. #00:04:05-5#

Sein Anspruch an sich als Lehrperson im Umgang mit der Unterschiedlichkeit der Studierenden ist es, sich dabei als Lehrperson selbstreflexiv und selbstkritisch immerfort an Veränderungen und Erfordernisse anzupassen.

L8: Ich glaube die besondere Herausforderung im Umgang mit Vielfalt liegt auch darin, sich auch selbst zu hinterfragen, also auch die eigenen Anschauungen und Methoden zu hinterfragen. Diese sind natürlich für einen selbst sinnvoll und produktiv, aber wie generalisierbar sind die oder an welcher Stelle muss ich Anpassungen vornehmen, um sie generalisierbarer zu machen. Aber vielleicht auch Schwächen zu identifizieren. #00:05:17-6#

Wie erwähnt, beziehen sich seine Lehrerfahrungen und damit das im Folgenden Geschilderte auf ein interdisziplinäres Projektseminar, in dem zudem die zweitägige Blockveranstaltung zur Theorie ein Bestandteil ist, sowie die Präsentation des im Rahmen des Projektes entwickelten Produkts.

L8: Und die zweite Form, die ich jetzt hatte war im vergangenen Wintersemester und kommt jetzt wieder, das ist das collaborativ advanced design project. In denen arbeiten in 4-6er-Gruppen interdisziplinäre Teams aus Maschinenbauern, Designern und Psychologen zusammen. Sie bearbeiten über das ganze Semester ohne gesonderten Theorieinput eine komplexe Aufgabenstellung - abgesehen, von einer zweitägigen Block-Veranstaltung. Beide Veranstaltungsformen betreffen Masterstudierende. Sie konstruieren dann frei ein Produkt, von der ersten Idee bis hin zum Prototypen. (...) Das müssen sie dann auch zum Schluss präsentieren und zwischen drin auch die Zwischenergebnisse. #00:02:57-6#

WAHrgENOMMENE VERHALTENSWEISEN & MERKMALE (L8)

Der achte Interviewpartner benennt zwölf unterschiedliche Merkmale und Verhaltensweisen, die für ihn im Lehr-Lernprozess sichtbar werden. Als idealtypisch definiert er eine „klar strukturierte Präsentation“, die auf Strukturiertheit schließen lässt, einen „angemessenen Methodeneinsatz“, der für eine entsprechende Transferleistung steht, sowie das „Begreifen von Zusammenhängen“, das sich in der vernetzten Darstellung von Inhalten zeigt. Neben den Gegenteilen dieser benannten Verhaltensweisen identifiziert er zudem weitere förderliche wie hinderliche Merkmale, die im Folgenden beschrieben werden.

Alle benannten Merkmale werden sehr konkret an beobachteten Verhaltensweisen beschrieben. Sehr differenziert nimmt der Interviewpartner das Feedbackverhalten wahr. Hierzu unterscheidet er drei unterschiedliche Aspekte. Zum einen benennt er den Aspekt „eigene Ideen mit Feedback weiterentwickeln“ (7), hinzu kommt das „angemessen mit Feedback umgehen“ (8) und als drittes das „sozial erwünschte Kuschelfeedback“ (9). Weiterhin beobachtet er eine „doppelte Sprachbarriere“ (10), womit gemeint ist, dass die betreffenden Personen weder auf dem erforderlichen Niveau Deutsch noch Englisch beherrschen. Problematischer als die Sprachbarriere schätzt er allerdings noch die „Einzelkämpfer“ (11) ein. Dieses Verhaltensmerkmal benennt er explizit als negativ und nicht in der erwünschten Weise teamfähig. Dem gegenüber beobachtet er allerdings auch den Verhaltensaspekt des „Teamplayers“ (12), der für ihn eher eine positive Konnotation hat.

IDEALTYPISCHE VERHALTENSWEISE(N)/-MERKMALE

1. Klar strukturierte Präsentationsform

L8: Ein idealtypischer Studierender zeichnet sich zum einen dadurch aus, dass er klar, strukturiert und prägnant seine Ideen präsentieren, visualisieren oder verbalisieren kann, je nach dem was es für Ideen sind. #00:06:27-1#

2. Angemessener Methodeneinsatz

L8: Ich würde es zum einen an meiner subjektiven Wahrnehmung festmachen, also, dass ich glaube, dass die Methode dort Sinn machen würde. Zum anderen, (...) dass die Studierenden in der Lage sind plausibel darzulegen mit welchen Zielen sie die Methode einsetzen. Und am Ende haben sie dann ein Fazit oder eine Zusammenfassung, so sie sagen können, wir sind jetzt nicht mehr an Punkt A sondern an Punkt B und ... Dann würde ich auch sagen, ich hätte es jetzt nicht so gemacht, aber es macht Sinn. Und dann fände ich es auch angemessen im Sinne von plausibel. #00:10:51-4#

3. Zusammengänge begreifen & im Kontext darstellen

L8: Ja, ich würde es einfach an den methodischen und statistischen Zusammenhängen sichtbar machen, weil es da gut zu erkennen ist, ob die Leute es verstanden haben oder nicht. Aber auf abstrakterer Ebene würde ich sagen, dass der gute Studierende sich dadurch auszeichnet, dass er die Dinge auch auf andere Gebiete übertragen kann. (...) Dass er erkennen kann, wo sind Unterschiede, wo sind Zusammenhänge, in welcher Form erweitert das eine das andere oder geht über das andere hinaus. #00:13:49-9#

WEITERE VERHALTENSWEISEN/-MERKMALE

4. Inkonsistenz der Darstellung

L8: Letztlich bin ich mit den schlechten Folien konfrontiert, was nun dazu führte, ob nun Zeitmangel, technisches Unverständnis oder inhaltliches Unverständnis (...) Sichtbar wird für mich häufig, dass die Foliendarstellung inkonsistent ist. #00:18:14-9#

5. Sinnfreier Methodeneinsatz

L8: Ja, unreflektiert ist das eine, ich glaube auch ein pauschalisierter Methodeneinsatz ... ja, vielleicht auch beliebig (...) es wird halt aus Prinzip gesagt, dass wir auf jeden Fall im Referat etwas Interaktives brauchen, ohne das überhaupt zu hinterfragen ... vielleicht brauche ich das ja gar nicht? (...) Vielleicht stelle ich stattdessen besser hin und wieder mal eine Frage in den Raum oder steige in eine Diskussion ein (...) Für viele Studierende ist das auch eine Diskussion, wenn ich sage: „Ja, was denkt Ihr denn dazu?“ Ich meine, das ist keine Diskussion! #00:21:16-7#

6. „Wiederkäuen“ von Inhalten

L8: (...) man kann fast sagen Plagiatierung der Literatur, das einfach nur das Wort-wörtlich wiedergegeben wird, was in der Quelle steht, ohne in irgend einer Form eine Reflexion darüber stattfinden zu lassen und zu zeigen, ich habe das nicht nur verstanden sondern ich stelle euch das Wissen, das darin steckt, in weniger Zeit dar, als ihr selbst für das Lesen brauchen würdet, oder mit einem zusätzlichen Erkenntnisgewinn. #00:23:48-0#

7. Eigene Ideen mit Feedback konstruktiv weiterentwickeln

L8: Was mir auch vereinzelt begegnet, sind Studierende, die mit einer Idee oder einem Konzept in die Sprechstunde kommen, sagen, dass sie die Quellen gelesen haben, darlegen, wie sie es gerne angehen würden und nach meiner Einschätzung fragen. Denen gibt man dann Feedback und die setzen das konsequent um, ohne es einfach nur zu kopieren, das heißt einfach nur das umzusetzen, was der Dozent gesagt hat. Es gibt auch einige Studierende, die sich darüber Gedanken machen, was man ihnen zu vermitteln versucht. Und die trotz allem ihre eigene Idee letztendlich realisieren. Das heißt Feedback als Feedback nehmen und nicht als Änderungsbefehl. #00:26:10-5#

8. Angemessen Feedback geben & 9. Neigung zu sozial erwünschtem „Kuschelfeedback“

L8: Es gibt welche, die wirklich angemessenes Feedback geben. Ich habe nichts dagegen zu sagen, dass es gut war, wenn es gut war und gute Folien zu loben, wenn sie gut sind. Aber man sollte eben auch sagen, wenn die Folien blöd waren, um den anderen Studierenden die Möglichkeit zu geben, sich zu verbessern, weil sie dafür letztendlich hier sind. #00:32:40-1#

10. Doppel Sprachbarriere

L8: Ich bin auf jeden Fall mit Sprachbarrieren konfrontiert, zumindest für diesen interkulturellen Raum. Und was mich daran stört, ist - wie gesagt, vor allen Dingen, dass sie weder Deutsch noch Englisch beherrschen. Ich hätte kein Problem ins Englische zu wechseln, das hat man oft genug mit internationalen Projektpartnern. (...) Wenn allerdings nicht mal simple Sätze nicht formuliert werden können, ist das meinem Erachten nach nicht angemessen für ein Hochschulstudium. #00:37:22-5#

11. Einzelkämpfer

L8: Genau, ich bin auf der einen Seite mit dieser Sprachbarriere und auf der anderen mit dem Einzelkämpfertum konfrontiert. Mit dem Einzelkämpfertum habe ich in diesen Teamaufgaben eher ein Problem. Also das würde ich eher einem negativen Studierenden zuschreiben. Die Sprachbarriere, na gut, die ist halt da. #00:40:04-8#

12. Teamplayer

L8: Also vor allen Dingen gibt es halt auch einzelne Studierende, die ich in diesem Projekt wahrgenommen habe, die gut das Team strukturiert haben, die sich von Anfang an als Teamleader etabliert haben und da aber weniger in einer befehlenden Form, als vielmehr in einer strukturierenden Form. Die einfach ihre Kompetenzen genutzt haben, die sie vielleicht schon hatten und die andere vielleicht noch nicht hatten, um diesen ganzen Projektprozess, der über ein gesamtes Semester läuft, zu strukturieren, zu planen und auch natürlich zu reflektieren und in irgend einer Form zu regulieren, um eben die Zielerreichung zu erkennen, zu überprüfen und ggf. nachzusteuern. (...) Das wäre eine Rolle des Teamplayers. Letztendlich kombinieren die sich mit den anderen. #00:45:53-4#

ZUSAMMENHANG DER WAHRGENOMMENEN VIELFALT MIT DIVERSITY-MERKMALEN (L8)

Bezogen auf den Zusammenhang mit typischen Diversity-Merkmalen fallen L8 zum einen die sprachlichen Probleme bei den ausländischen Studierenden auf, zum anderen sieht er hier, vermittelt über den technischen Hintergrund dieser Studierenden teils einen Zusammenhang zur Strukturiertheit in Form einer entsprechenden Präsentation.

L8: Bezogen auf die interdisziplinären Projekte, kommen wir zum Thema Interkulturalität. Dort wird nicht bei vielen, aber bei einigen, v. a. Studierenden des Maschinenbaus, die Sprachproblematik sichtbar. Im Maschinenbau sind die Studierenden viel interkultureller, v. a. auch asiatische Mitstudierende, die es in der Psychologie relativ wenig gibt - die meist auch schlecht Deutsch können. Es sind ca. 50 % Asiaten und 50 % aus dem slawischen Raum. #00:36:27-7#

L8: Ja, also die Studierenden mit ausländischem Hintergrund sind prinzipiell ja nicht dümmer. Was ich auch wahrnehme bei den Studierenden mit asiatischem Hintergrund und bei den Maschinenbauern, die tendenziell sowieso mehr technische Kompetenz haben als der durchschnittliche Psychologie-Studierende, da sind häufig die Folien gut layoutet, sie sehen konsistent aus ... das muss ich sagen, ist dort häufig eher besser. #00:38:25-5#

KONSTRUKTE ZUR BEDEUTUNG FÜR DEN LEHR-LERNPROZESS (L8)

Der Vergleich der beobachteten Verhaltensweisen - in Bezug auf ihre Bedeutung für den Lehr-Lernprozess - bringt elf Konstrukte hervor. Von diesen haben fünf einen Bezug zum Lehrhandeln, vier beziehen sich auf den individuellen Lernprozess der/des einzelnen Studierenden und zwei sind auf die Gruppe gerichtet. Eine Besonderheit bezogen auf die Entwicklung der Konstrukte liegt beim achten Interviewpartner darin, dass er bezogen auf den Lernprozess der/des einzelnen Studierenden zwischen den Teilnehmenden und der Referentin / dem Referenten unterscheidet. Damit sind die jeweils im Rahmen des Seminars vortragenden Studierenden gemeint.

Bei den Konstrukten, die sich jeweils auf die Förderung des Gruppenlernprozesses (1), des Einzellerlernprozesses (2) wie des Lernprozesses der Referentin / des Referenten beziehen; fällt auf, dass der Gegenpol zum Fördern bei jedem der Konstrukte anders formuliert ist. Beim Lernprozess der Gruppe steht dem Fördern das Erschweren gegenüber, beim Lernprozess der/des Einzelnen verzögert sich der Prozess, während er bei der Person, die vorträgt; auf dem Gegenpol sogar verhindert wird.

Sehr differenziert wird die Bedeutung für das Lehrhandeln wie das Lern- und Selbstreflexionspotenzial für die Lehrperson in den Konstrukten aufgegriffen. Der Interviewpartner differenziert bezogen auf das Lehrhandeln zwischen dem entstehenden Bedarf zur „inhaltlichen Überprüfung vs. inhaltlichen Erweiterung“ (4), dem Bedarf; „eigene Konzepte vs. sich selbst zu überprüfen“ (5), dem „methodisch zu überprüfen vs. methodisch zu erweitern“ (7), dem Abwägen zwischen „begleitendem aktiven Zuhören vs. Dialog mit referierenden Personen“ (8) und der Chance; die „Lehre für den eigenen Lernprozess zu nutzen vs. dieses Potenzial nicht wahrzunehmen“ (10).

1. Fördert den Gruppenlernprozess - Erschwert den Gruppenlernprozess (Vergleich: klar strukturierte Präsentationsform & angemessener Methodeneinsatz (Triade mit: Wiederkäuen, Inkonsistenz der Darstellung bzw. sinnfreier Methodeneinsatz)

L8: Es fördert auf jeden Fall den Gruppenlernprozess, es fördert aber auch die Aufmerksamkeit und Motivation des einzelnen Zuhörers. Und - meiner Meinung nach - fördert es auch den dahinterliegenden Lernprozess des Referenten (Vortragenden). Einmal, weil er sich sehr viel mehr vertraut machen muss mit der Materie, um eine klare und strukturierte Präsentationsform zu erarbeiten, einen angemessenen Methodeneinsatz zu planen, muss er sehr viel mehr den Stoff durchdrungen haben, als es der Fall wäre, wenn ich einfach nur das Ganze wiederkäue. #00:48:58-3#

2. Fördert den Lernprozess des Einzelnen - verzögert¹⁹ den Lernprozess des Einzelnen (Vergleich: klar strukturierte Präsentationsform & angemessener Methodeneinsatz (Triade aus: Wiederkäuen, Inkonsistenz der Darstellung bzw. sinnfreier Methodeneinsatz)

L8: Der Einzelne ist natürlich viel mehr involviert, wenn er nicht nur stummer Zuhörer ist, sondern in irgendeiner Form teilnimmt. Selbst wenn er passiver Teilnehmer ist, ist es immer noch gut, wenn die Präsentationsform immer mal wechselt. ... So dass durch die Abwechslung der Monotonie vorgebeugt wird und dadurch der Lernprozess nicht unmittelbar aber mittelbar verbessert wird #00:50:59-5#

3. Fördert den Lernprozess der Referenten²⁰ - verhindert den Lernprozess der Referenten (Vergleich: klar strukturierte Präsentationsform & angemessener Methodeneinsatz (Triade mit: Wiederkäuen, Inkonsistenz der Darstellung bzw. sinnfreier Methodeneinsatz)

¹⁹ Verzögern bedeutet = fordert mehr eigenen Einsatz

L8: Wenn der Referent auf so etwas hinarbeitet und das erreicht, dann hat er sehr viel mehr gelernt, als jemand, der vielleicht nicht so strukturiert ist oder nur wiederkäut, oder ähnliches. Es ist also auch ein persönlicher Lerngewinn des Referenten. #00:53:52-5#

4. Fordert die Lehrperson, inhaltlich zu überprüfen - fordert die Lehrperson, inhaltlich zu erweitern

L8: Ich würde sagen zu überprüfen, kontrollieren klingt so steuernd. Ich muss halt inhaltlich zum einen Angemessenheit und zum anderen Plausibilität überprüfen. Und vor allen Dingen, was ich auch wichtig finde ist, auch sich selbst zu überprüfen. Es soll ja durchaus vorkommen, dass Studierende Ideen haben, die man selber noch nicht hatte. Und sich darauf als Lehrender einzulassen und zu überprüfen, ob das Sinn macht und die Leistung des Studierenden dann auch anzuerkennen. Ihm zurückzumelden, dass es richtig ist, was er sagt, auch wenn man das selbst als Idee noch nicht hatte. Und nicht auf dem Status quo den man selbst hat zu beharren. ... eine Bereitschaft, über den eigenen Horizont hinaus zu gehen. #01:01:00-5#

5. Fordert die Lehrperson, eigene Konzepte/Konstrukte zu überprüfen - Notwendigkeit, sich selbst zu überprüfen (Vergleich: klar strukturierte Präsentationsformen & Zusammenhänge begreifen (Triade mit: Wiederkäuen, Inkonsistenz der Darstellung bzw. sinnfreier Methodeneinsatz))

L8: Ich muss halt inhaltlich zum einen Angemessenheit und zum anderen Plausibilität überprüfen. Und vor allen Dingen, was ich auch wichtig finde ist, auch sich selbst zu überprüfen. Es soll ja durchaus vorkommen, dass Studierende Ideen haben, die man selber noch nicht hatte. Und sich darauf als Lehrender einzulassen und zu überprüfen, ob das Sinn macht und die Leistung des Studierenden dann auch anzuerkennen. Ihm zurückzumelden, dass es richtig ist, was er sagt, auch wenn man das selbst als Idee noch nicht hatte. Und nicht auf dem Status quo den man selbst hat zu beharren. ... eine Bereitschaft, über den eigenen Horizont hinaus zu gehen. #01:01:00-5#

6. Selbstorganisiertes Studium - Lernprozess der Gruppe / des Einzelnen als Lehrperson im Blick behalten²¹ (Vergleich: klar strukturierte Präsentationsformen & Zusammenhänge begreifen (Triade mit: Wiederkäuen, Inkonsistenz der Darstellung bzw. sinnfreier Methodeneinsatz))

L8: Dann ist es vielleicht ein selbstorganisiertes Studium, also z. B. dass Projektgruppe X nicht jede Woche in den Seminarraum kommt, ich dasitze und alles überwache und die an ihrem kleinen Tischchen ihre Arbeit machen, sondern sich selber ihre Termine planen, ihre Treffen planen ... und ich da halt nicht die ganze Zeit wie ein Helikopter drüber schweben muss und alles wahrnehme und eher auf Nachfrage agiere. #01:09:44-2#

7. Fordert Lehrperson, methodisch zu überprüfen - fordert ggf. methodisch zu erweitern

8. Begleitendes aktives Zuhören - Dialog mit referierenden Personen notwendig²² (Vergleich: klar strukturierte Präsentationsform & Wiederkäuen)

L8: Im günstigsten Fall geschieht das im Rahmen einer Sprechstunde bevor das Referat gehalten wird, im ungünstigeren Fall im Rahmen der Seminareinheit, sei es, indem ich zusätzlichen Input liefere durch Zwischenfragen oder weiterführende Fragen oder dass ich im Anschluss eine Diskussion initiiere oder moderiere. Aber in jedem Fall muss ich im Blick behalten, was Referats- bzw. Lerninhalte sind, die präsentiert werden, und ob die angemessen sind. Wenn nicht, muss ich intervenieren. #01:11:57-3#

9. Befördert Reflexionsfähigkeit über eigene Kompetenzen - „blind“ für die Entwicklungsnotwendigkeit der eigenen Kompetenzen (Vergleich: inkonsistente Darstellung & klare, strukturierte Darstellung)

L8: Ja, also die Reflexionsfähigkeit über die eigenen Kompetenzen wird durch die klare, strukturierte Darstellungsform befördert. Ich habe vielleicht für mich das Ziel, dass ich eine klare

²⁰ Mit Referent ist hier die/der im Rahmen eines Seminares vortragende Studierende gemeint

²¹ Pole getauscht

²² Pole getauscht

und strukturierte Präsentation will. Und ich erstelle erstmal eine Präsentation und dann erkenne ich z. B. im Dialog mit meinem Dozierenden, ok, so ganz ist das noch nicht das, was ich wollte, also muss ich das irgendwie anders machen. Und durch diesen Prozess habe ich letztendlich die Fähigkeiten oder Kompetenzen erworben, es beim nächsten Mal besser zu machen. #01:24:49-2#

10. Befördert Lernprozess der Lehrperson - „verschleiert“ das Potenzial, aus Lehre zu lernen (Vergleich: eigene Ideen mit Feedback konstruktiv weiterentwickeln & strukturierte, klare Präsentationsform)

L8: Ich würde vielleicht eher sagen es verschleiert das Lernpotenzial der Lehre. Verschließen nicht, aber es macht es deutlich schwieriger zu erkennen. Einfach, weil man viel eher geneigt ist, sobald Studierende keine eigenen Ideen entwickeln, sondern man nur selbst als Lehrperson produziert und die anderen Studierenden quasi nur abarbeiten, ist das viel schwieriger als Lern-Potenzial zu erkennen. #01:35:05-0#

11. Teampotenzial erkennen und nutzen - Potenzial des Teams bleibt ungenutzt (Vergleich: Sprachbarriere & strukturierte, klare Präsentationsform)

L8: Was noch drin stecken könnte, wäre das Erkennen der Notwendigkeit von Teamarbeit. Die Sprachbarriere kann hier Anlass dafür sein, die Notwendigkeit der Teamarbeit zu erkennen. Und damit das Team auch von den Stärken dieses Studierenden profitieren kann, muss es diesem Studierenden bei der Sprache helfen. #01:40:18-2#

GRID-MATRIX: ZUR EINSCHÄTZUNG ALLER ELEMENTE IM HINBLICK AUF ALLE KONSTRUKTE (L8)

Bei den im Grid durch die Einschätzung der Merkmale im Hinblick auf die Konstrukte entstehenden Profile der Merkmale/Elemente fällt auf, dass von den drei als idealtypisch benannten Merkmalen das „Zusammenhänge erkennen“ am deutlichsten und durchgehendsten dem Ausgangspol des jeweiligen Konstrukts zugeordnet ist. Lediglich bezogen auf das 6. Konstrukt zum „Selbststudium vs. Lernprozess im Blick halten“ nimmt L8 keine Einschätzung vor. Am nächsten an das Profil heran reicht das Verhaltensmerkmal „mit Feedback selbst weiterentwickeln“ (7), auch wenn bezogen auf dieses Merkmal mit der Wirkung auf das Teampotenzial (11) ein anderes Konstrukt unbewertet bleibt.

Die beiden anderen als idealtypisch benannten Merkmale der „klar strukturierten Präsentation“ (1) wie der „angemessene Methodeneinsatz“ (2) liegen wiederum in ihrem Profil recht nah beieinander. Es fällt jedoch auf, dass die „klare Struktur“ vom Interviewpartner bezogen auf die beiden das Lehrhandeln betreffenden Konstrukte „der Überprüfung eigener Konzepte vs. Selbstüberprüfung“ (5) und „befördert den Lernprozess der Lehrperson vs. verschleiert ihn“ (10) nicht eingeschätzt wird. Bezogen auf das Merkmal des „angemessenen Methodeneinsatzes“ kommt sogar noch das Konstrukt „fordert Lehrperson auf, inhaltlich zu überprüfen vs. zu erweitern“ (4) hinzu.

Gerade die Konstrukte, die das Lehrhandeln und die Lernchance für die Lehrperson betreffen, werden auch bei sieben weiteren Verhaltensmerkmalen ganz oder teilweise nicht eingeschätzt. Anzumerken ist, dass bezogen auf die Erfordernis der „inhaltlichen Überprüfung“ konsequenter Weise die „inkonsistente Darstellung“ (4) hoch eingeschätzt wird wie auch der „sinnfreie Methodeneinsatz“ (5) mit dem Bedarf der „methodischen Überprüfung“ (7) in Verbindung gebracht wird.

3 Zusammengänge begreifen	1 klar strukturiert	2 angemessener Methodeneinsatz	7 Feedback konstruktiv weiterentwickeln	8 Feedback	12 Teamplayer	11 Einzelkämpfer	6 Wiederholen	9 sozial erwünscht	4 Inkonsistenz der Darstellung	5 sinnvoller Methodeneinsatz	10 Sprachbarriere	Verhaltensmerkmale L8 Konstrukt (6-4) & Gegensatz (3-1)	
6	5	5	6	4	X	2	2	3	1	3	X	reflexionsfähig - blind	9
6	4	4	6	6	5	5	3	1	X	X	X	fördert den Lernprozess der Referierenden - verhindert diesen	3
6	4	X	6	4	4	X	2	3	6	X	X	fördert die Lehrperson, zu überprüft - fordert inhaltlich zu erweitern	4
6	X	X	6	4	X	4	4	X	X	4	5	Lehrperson muss eigene Konzepte überprüfen - Selbstüberprüfung der Lehrperson	5
6	X	X	6	X	X	4	3	X	4	4	4	befördert Lehrperson- verschleiert Lernpotenzial	10
6	4	4	X	6	6	1	2	1	2	2	X	Teampotenzial wird erkannt und genutzt - Teampotenzial bleibt ungenutzt	11
5	6	5	4	4	4	3	3	3	2	2	2	Fördert den Gruppenlernprozess - erschwert den Gruppenprozess	1
5	6	5	4	5	4	3	3	2	2	1	1	Fördert einzelnen Lernprozess - verzögert diesen	2
5	6	6	4	X	6	2	2	4	2	1	5	durch aktiv es Zuhören begleiten - Dialog mit Referierenden notwendig	8
5	5	6	4	5	4	2	2	4	3	6	X	Methodisch überprüfen - erweitern	7
X	5	5	5	4	5	3	3	3	1	3	2	Selbststudium - Lehrperson „im Blick“	6

ABBILDUNG 31: GRID-MATRIX LEHRPERSON 8

4.3.9. Lehrperson 9 (L9)

Die neunte Gesprächspartnerin ist weiblich und gehört zum Mittelbau im ingenieurpsychologischen Bereich einer Technischen Universität. Ihr Zugang zur Hochschule führte sie zunächst über eine thematisch affine berufliche Praxis. Sie war zum Zeitpunkt des Interviews 40 Jahre alt und hatte ein halbes Jahr Lehrerschaft im Hochschulkontext.

L9: Ich bin seit 20 Jahren Krankenschwester und habe im Rahmen meiner Ausbildung so ein bisschen Psychologie gehabt. Fand das total interessant, habe das aber dann erstmal nach hinten verschoben, habe dann auf dem zweiten Bildungsweg mein Abitur nachgeholt und dann das Psychologiestudium begonnen. Es war klar, wenn ich mal studiere, dass ich dann Psychologie studiere. Seit letztem Jahr im Oktober bin ich fertig mit dem Psychologiestudium. Schon im letzten Jahr habe ich ein Praktikum hier am Lehrstuhl gemacht und in der Arbeitsgruppe mitgearbeitet und dadurch hat es sich so ergeben, dass als diese Stelle hier frei wurde ich hier direkt übernommen wurde. #00:01:25-0#

Sie verbindet die Lehre und ihre Rolle als Lehrende mit einer sehr hohen Verantwortung und stellt diese in ihrer Bedeutung über Forschungs- und Projektarbeit.

L9: Ich finde, Lehre ist im Vergleich zu allen anderen Prozessen das wichtigste. Es ist die Aufgabe der Universität Studenten auszubilden und ich finde ganz schade und schlimm, dass das oft in den Hintergrund tritt. Und ich hoffe, dass ich so ein bisschen meinen Beitrag dazu

leisten kann, dass es wieder ein bisschen mehr in den Vordergrund gerät. Wie gesagt, das ist unser Auftrag, dafür sind wir hier. Klar gibt es immer auch irgendwelche Projekte, die auch wichtig sind, aber trotzdem ist die Lehre das, wofür wir hier sind, an allererster Stelle. #00:05:52-7#

L9: Ich verstehe mich als Lehrperson eher nicht so autoritär ... ich fühle mich halt schon noch sehr nah an den Studenten dran. Ich meine ich habe da vor einem Jahr selbst noch gesessen und zum Teil sind in meinen Veranstaltungen nun Leute, die ich ja sogar vom Studium noch kenne. Von daher ist es manchmal auch ein bisschen schwierig, sich da abzugrenzen. (...) Ansonsten finde ich, das ist ein Job mit einer riesigen Verantwortung, das macht mir auch manchmal noch zu schaffen, weil ich mich dann frage, ob ich da schon befugt zu bin. In diesem Semester waren es Bachelor-Studierende, im nächsten Semester sind es dann Master-Studierende, die also ja noch näher an mir dran sind. Das ist schon eine sehr hohe Verantwortung (...) Und meine Aufgabe ist es dann in der Rolle die zukünftigen Psychologen auszubilden. #00:04:41-5#

Offenheit und Toleranz identifiziert sie als zentral für den Umgang mit den unterschiedlichen Studierenden. Ihre Verantwortung als Lehrperson sieht sie auch v.a. den sehr jungen Studierenden eine realistische Orientierung zu geben.

L9: Also in Bezug auf den Umgang mit der Unterschiedlichkeit ist aus meiner Erfahrung eine Offenheit, eine Toleranz wichtig, für alles und jeden auch z. B. für die Besserwisser, die ja vielleicht auch immer mal ganz gute Impulse bringen. (...) Aber was auch wichtig ist, ist so etwas wie „auf die Spur bringen“... Also ich habe halt so die Erfahrung gemacht, auch als ich noch selbst studiert habe, dass ganz viele sehr junge Frauen, bei uns waren es halt hauptsächlich Frauen, direkt nach dem Abitur zum Studium kommen und suggeriert bekommen, dass sie die nächsten Führungskräfte sind und einen hohen Stand haben, weil sie einen Studienplatz haben. Das finde ich ein bisschen gefährlich, daher geht es darum, die so ein wenig auf dem Boden zu halten ... so vielleicht ... dass die einerseits nicht „abheben“, sich andererseits aber auch nicht unter Wert verkaufen. (...) Wenn die direkt von der Schule kommen sind die teils 19 oder 20, also ja auch noch sehr jung (...) #00:08:18-4#

Im Seminar hat sie bisher mehr Unterschiedlichkeit wahrnehmen können als in der Übung, was sie allerdings darauf zurückführt, dass sie mit den Studierenden vom Umfang her einfach mehr Zeit verbracht hat als in der Übung.

L9: Also, ich habe bisher erst ein Semester Lehrerfahrung, habe in dem Semester eine Übung (25) und ein Seminar (22) gemacht und habe im Seminar mehr unterschiedliche Verhaltensweisen wahrnehmen können. Das liegt vielleicht aber auch daran, dass ich da mehr Semesterwochenstunden hatte. Also die Übung war zweiwöchig, und das war sehr verteilt über das halbe Jahr, also da war es ein bisschen schwieriger, die Studenten auch richtig kennenzulernen und richtig wahrzunehmen. In dem Seminar hatten wir mehr Zeit zusammen und da habe ich vieles wahrnehmen können. #00:01:07-1#

WAHrgENOMMENE VERHALTENSWEISEN & MERKMALE (L9)

Die neunte Interviewpartnerin findet zehn verschiedene Verhaltensweisen und Merkmale von Studierenden im Lehr-Lernprozess. Vier der Merkmale sieht sie als idealtypisch. Als erstes benennt sie hier das Übertragen der theoretischen Inputs in die Praxis, zudem ist für sie eine aktive Beteiligung wichtig, aber auch, das Gesagte selbst zu reflektieren und kritisch zu hinterfragen. Alle benannten Verhaltensmerkmale beobachtet sie in ihren Veranstaltungen und beschreibt diese anhand konkreter Verhaltensbeispiele.

Auf den Aspekt der „Unselbständigkeit“ bei dem 5. Verhaltensmerkmal „pflichtbewusst unselbständig“ macht die Interviewpartnerin daran fest, dass sie überzogen häufiges und übereifriges Nachfragen wahrnimmt, mit dem sich die Studierenden bezüglich der Aufgabenstellung zu vergewissern versuchen. Hinter dem 6. Merkmal des „Besserwissens“ steht der Eindruck, dass alles in Frage gestellt wird, um zu demonstrieren, dass man es bereits kennt. Dies betrifft v. a. Personen, die bereits Erfahrungen aus dem Kontext mitbringen.

Im Hinblick auf sichtbare Passivität bei Studierenden unterscheidet die Interviewpartnerin zwischen „passiv konsumieren“ (7) und „abwartend interessiert“ (8). Die passiv Konsumierenden erkennt sie daran, dass die Person während der Veranstaltung mit nicht lehrprozessbezogenen Aktivitäten beschäftigt ist und die möglichen Fehlzeiten ausreizt. Das abwartende Interesse bringt sie eher mit dem Persönlichkeitsmerkmal der Intraversion in Verbindung und nimmt hier wahr, dass sie durch Körperhaltung und Anwesenheit Interesse signalisieren. Die letzten beiden Verhaltensmerkmale beziehen sich auf den sozialen Aspekt. Das „unangemessene Distanzverhalten“ (9) bezieht sich dabei auf den fehlenden Respekt im Sinne angemessener Wertschätzung der Lehrperson in ihrer Rolle. Das Element des „sozialen Engagements“ (10) bezieht sich auf den Aspekt des Kümmerns um Mitstudierende.

IDEALTYPISCHE VERHALTENSWEISE(N)/-MERKMALE

1. Praxistransfer

L9: Also wir haben ja im Seminar mit Videoaufnahmen gearbeitet, wir haben Supervisionen durchgeführt und aufgezeichnet und aus dem, was sie dann teilweise erzählt haben, war das dann erkennbar. Die einen haben halt so die Theorie heruntergebetet oder haben ein Supervisionstool streng nach Ablaufplan aus dem Buch durchgeführt. Und andere haben sich in die Rolle des Supervisors begeben und haben das Ganze moderiert und irgendwie anders umgesetzt. Das ist bestimmt so ein bisschen Mut, so ein bisschen Aufgeschlossenheit, das muss dabei sein ... lässt sich beschreiben als Praxistransfer (...) #00:04:17-7#

2. Aktiv motiviert dabei

L9: Die sind aktiv dabei, die stellen Fragen, die sind einfach dabei und denken mit ... die sind einfach aktiver, so (...) #00:05:24-8#

3. Sich selbst reflektieren & 4. Kritisch hinterfragen

L9: Also ich würde es vielleicht sogar in zwei Teile aufteilen. Das eine so „selbst reflektiert“, also geguckt, was mache ich denn da, oder wozu mache ich das, wo will ich hin. Und dann welche, die so kritisch hinterfragend eher sind in Richtung der Lehrenden. #00:07:05-3#

WEITERE VERHALTENSWEISEN/-MERKMALE

5. Pflichtbewusst unselbständig

L9: Also so Strebsame vielleicht, die immer wieder nachgefragt haben. Also die müssen jetzt im Moment so einen Bericht schreiben, oder haben den jetzt gerade abgegeben, und da gab es dann schon so drei oder vier, die immer wieder nachgefragt haben, in welcher Zeit (...) #00:09:50-4#

L9: ... Eher so ... die wollen es dann schon auch gut machen alles. Pflicht bewusst sind die, ja genau. (...) Pflichtbewusst aber unselbständig ja. #00:11:48-6#

6. Besserwisser

L9: Ja, ich würde sie jetzt mal so flapsig als „Besserwisser“ bezeichnen. (...) Die sind nicht so kritisch hinterfragend, sondern eher so alles in Frage stellend. So nach dem Motto, das kenne ich alles schon und weiß es auch ein bisschen besser. Das sind meistens Leute mit Erfahrungen in anderen Studien oder mit Berufserfahrung. (...) irgendwie so. #00:13:15-3#

7. Passiv konsumieren

L9: Also passiv Konsumierende reizen z. B. die vorgegeben möglichen Fehlzeiten komplett aus, die sitzen dabei, sind aber mehr mit Handy, Laptop oder wie auch immer beschäftigt, die sind physisch anwesend, aber mehr auch nicht. #00:16:19-4#

8. abwartend interessiert

L9: Und bei den abwartenden Passiven würde ich schon sagen, dass die da sind und dabei sind. Das ist vielleicht auch so eine Persönlichkeitssache, dass die einfach nicht so extravertiert sind. Und die sind dann oft eher so die Abwartenden, aber die sind schon interessiert. #00:16:43-0#

9. Unangemessenes Distanzverhalten

L9: Ja vielleicht so ein bisschen aufmüppig ... welche, die eher so auf Kumpeltyp machen. Ich bin ja noch nicht so weit weg von denen und, das, wissen und merken die ja auch und da habe ich so das Gefühl, dass manche den Respekt oder Abstand vermissen lassen. (...) Ja, distanzlos, bezogen auf die Distanz zwischen Lehrperson und Studierenden. #00:18:33-3#

10. Soziales Engagement

L9: Im Prinzip sind alle bisher benannten Verhaltensweisen geschlechtsunabhängig ... Ein weiterer Aspekt ist so ein bisschen Fürsorge. In dieser Männergruppe war dann so eine Nachzüglerin, eine Frau, die dann nachträglich dazu kam. Die sprach nicht so gut Deutsch. Da war ich ganz beeindruckt, weil die Männergruppe eigentlich eher flapsig war und dann waren sie eigentlich ganz engagiert. (...) ich glaube nicht, dass es an der Attraktivität lag, sondern es war eher so etwa "wir müssen uns jetzt um die kümmern", also die kommt später nach, wir müssen ihr jetzt erklären, was wir bisher gemacht haben (...) #00:23:15-1#

ZUSAMMENHANG DER WAHRGENOMMENEN VIELFALT MIT DIVERSITY-MERKMALEN (L9)

Die neunte Interviewpartnerin nimmt die als Elemente gefundenen Verhaltensweisen als geschlechtsunabhängig war. Allerdings sieht sie teils die Notwendigkeit, vor allem sehr jungen Studierenden, meist Frauen, mehr Orientierung zu geben.

Bezogen auf die gefundenen Verhaltensweisen identifiziert L9 keinen expliziten Zusammenhang mit typischen Diversity-Kategorien wie Geschlecht.

L9: Im Prinzip sind alle bisher benannten Verhaltensweisen geschlechtsunabhängig ... Ein weiterer Aspekt ist so ein bisschen Fürsorge. In dieser Männergruppe war dann so eine Nachzüglerin, eine Frau, die dann nachträglich dazu kam. Die sprach nicht so gut Deutsch. Da war ich ganz beeindruckt, weil die Männergruppe eigentlich eher flapsig war und dann waren sie eigentlich ganz engagiert. ... ich glaube nicht, dass es an der Attraktivität lag, sondern es war eher so etwa „wir müssen uns jetzt um die kümmern“, also die kommt später nach, wir müssen ihr jetzt erklären, was wir bisher gemacht haben (...) #00:23:15-1#

KONSTRUKTE ZUR BEDEUTUNG FÜR DEN LEHR-LERNPROZESS (L9)

Beim Vergleich der beschriebenen Elemente im Hinblick auf ihre Bedeutung für den Lehr-Lernprozess identifiziert L9 neun Konstrukte. Davon beziehen sich fünf auf den individuellen Lernprozess der/des Einzelnen und jeweils zwei auf das Lehrhandeln sowie den Gruppenlernprozess.

Das 1. Konstrukt bewegt sich zwischen den beiden Polen des selbstregulativen und selbstmotivierten Lernens einerseits und dem durch das Lehrhandeln dominierten Lehrprozess als Gegenpol. Wobei L9 explizit der intrinsischen Motivation nicht die extrinsische, sondern die

Steuerung des Prozesses durch die Lehrperson gegenüberstellt. Die Qualität des individuellen Lernprozesses steht im Fokus des zweiten formulierten Konstrukts, das zwischen der steigernden und der behindernden Wirkung auf die Lernqualität unterscheidet. Im 3. Konstrukt geht es um die Unterscheidung der Wirkung im Hinblick auf den Praxistransfer, der bezogen auf einige Verhaltensmerkmale gelingt, bei anderen ist das Verbleiben in der Theorie die Folge.

Hinsichtlich des individuellen Lernprozesses formuliert die Interviewpartnerin zudem die leistungsmotivierte „*Ergebnisorientierung*“, der sie als Gegenpol die sozialmotivierte „*Teamorientierung*“ (6) gegenüberstellt. Die Wirkung der Verhaltensmerkmale auf die „*Abschlusswahrscheinlichkeit vs. Abschluss in Gefahr*“ (7) bezieht sich ebenfalls auf den individuellen Lernprozess. Im letzten Konstrukt, das die Wirkung auf den individuellen Lernprozess betrifft, fokussiert die Interviewpartnerin auf den Aspekt des *leicht oder erschwert wahrgenommenen Lernens* (10). Den Hintergrund für die Leichtigkeit sieht sie in der Motivation. Als Ursache für das Erschweren des Lernens nennt sie beispielsweise das überzogene kritische Hinterfragen, mit dem man sich im eigenen Lernprozess in eine Negativspirale bringt.

Bezogen auf die beiden Konstrukte zur Lehrintervention richtet sich der eine auf den Betreuungsbedarf auf den Polen „*Impulse reichen vs. enge Betreuung notwendig*“ (4). Das zweite Konstrukt, das sich auf das Lehrhandeln bezieht, thematisiert die Autorität als Lehrperson zwischen „*wenig Autorität vs. Autorität gefordert*“ (8). Im 5. Konstrukt bezieht die Interviewpartnerin die Wirkung auf die Gruppeninteraktion, die einerseits durch bestimmte Verhaltensmerkmale bereichert wird und durch andere gehemmt werden kann.

1. Intrinsisch motiviertes Lernen & gesteuerter Lehrprozess (Vergleich: Praxistransfer & aktiv motiviert dabei)

L9: *Ja, der Lernprozess läuft von selbst, ich muss da so ein bisschen in die Richtung lenken und anleiten, aber kann die da sehr selbstständig arbeiten lassen. #00:30:13-6#*

L9: *Ich würde es nicht extrinsisch motivierten Lernprozess nennen, weil das meiner Meinung nach ein anderer Prozess ist. (...) Ich würde es dann eher sogar wieder Lehrprozess nennen. Das ist dann einfach wieder mehr Lehrprozess als Lernprozess ... gesteuerter Lehrprozess. #00:32:04-5#*

2. Steigert die Qualität des Lernprozesses - behindert Qualität des Lernprozesses (Vergleich: Praxistransfer & sich selbst reflektieren)

L9: *Ja, es könnte sein, dass es ein möglicher Effekt der Selbstreflexion ist, sich im Lernprozess zu behindern, ... ich bin gerade selbst erstaunt, dass mir das als Erstes in dem Vergleich einfällt, weil wir ja genau das gemacht haben und die Studierenden sich immer wieder selbst reflektieren sollten, um ihr Verhalten anzupassen. Eigentlich haben wir die Selbstreflexion zur Qualitätssteigerung genutzt. #00:34:37-6#*

3. Schafft die Umsetzung der Theorie / des Gelernten in die Praxis - bleibt bei der Theorie (Vergleich: kritisch hinterfragen & unselbständig pflichtbewusst)

L9: *Es könnte natürlich sein, wenn die im Team oder in der Gruppe etwas in die Praxis umsetzen sollen, sich dazu etwas überlegen und dann einer dabei ist, der kritisch hinterfragt, der kann wiederum die Qualität anheben, dadurch, dass er eben hinterfragt. (...) Ja, also da würde ich auf jeden Fall den Zusammenhang sehen, dass die pflichtbewussten Unselbständigen sich da sehr viel schwerer mit tun mit dem Praxistransfer, durch ihre Unselbständigkeit. #00:44:36-1#*

4. Impulse reichen²³ - enge Betreuung notwendig (Vergleich: pflichtbewusst & Praxistransfer)

L9: Ja, also die Unselbständigen brauchen eine engere Betreuung. Die fragen auch immer wieder nach, also die holen sich auch diese Betreuung und brauchen die auch und auch, dass einfach jemand da ist. #00:45:54-1#

5. Bereichern die Gruppeninteraktion²⁴ - Hemmen der Gruppeninteraktion (Vergleich: Besserwisser, Praxistransfer, soziales Engagement & unangemessenes Distanzverhalten)

L9: Ja, der Einfluss auf die Kooperation hat auch etwas mit dem Potenzial der Gruppe zu tun. Aber ich finde, das hat die Gruppendynamik auch. (...) Hier geht es eher so um das soziale Miteinander. #00:58:31-5#

6. Ergebnisorientiertes/zielorientiertes Lernen - Teamorientiertes Lernen (Vergleich: soziales Engagement - aktiv motiviert)

L9: Ja, derjenige, der eher leistungsorientiert ist, der ist zielstrebig ... der verfolgt ein ergebnisorientiertes Lernen ... ein zielorientiertes Lernen, ja vielleicht auch beides (...) Der sozial Engagierte ist eher aufgaben- und sozialorientiert. ... teamorientiert ... ja, teamorientiertes Lernen. #01:03:57-1#

7. Erhöhte Möglichkeit zum Abschluss²⁵ - Gefahr, nicht zum Abschluss zu kommen (Vergleich: pflichtbewusst/unselbständig & kritisch hinterfragen)

L9: Der Erfolg kommt auf ihr Motiv an (...) Es könnte beides sein: Es könnte sein, dass sie kritisch hinterfragen und dadurch zu Erkenntnissen kommen, auf die man sonst nicht kommt, die besonders und interessant sind und sie dadurch einen besonders guten Abschluss machen. (...) Also, der bessere Abschluss ist wahrscheinlicher, dass die zu einem schnellen Abschluss kommen, ist eher unwahrscheinlich, genauso wie die Unselbständigen. Das nicht schnell zum Abschluss zu kommen, verbindet beide. #01:09:53-0#

8. Wenig Autorität erforderlich²⁶ - Fordert Lehrperson in ihrer Autorität als Lehrende (Vergleich: Besserwisser & unangemessenes Distanzverhalten)

L9: Ja, so eine Gemeinsamkeit wäre, dass das beides in Richtung Sozialverhalten geht ... Das würde für mich als Lehrende bedeuten, dass ich da anders auftreten müsste ... distanzierter, professioneller vielleicht auch noch ... in der meine Autorität als Lehrperson besser sichtbar wird. #01:17:44-8#

9. Leichtigkeit beim Lernen - erschwertes Lernen (Vergleich: aktiv-motiviert & selbstreflektiert)

L9: Der Lernprozess ist für die einfacher, irgendwie so etwas wie ein Selbstläufer ... durch die Motivation, die sie haben und dadurch, dass sie ohnehin aktiv sind, ist der Lernprozess vereinfacht, würde ich vielleicht sagen (...) #01:21:12-1#

L9: Auf der anderen Seite steht ein erschwertes Lernen. Erschwert durch unterschiedliche Dinge (...) z. B. dadurch dass jemand alles immer wieder kritisch hinterfragt und dann nicht weiterkommt im Lernprozess und das frustrierend ist, oder dass jemand unselbständig ist und immer wieder nachfragen muss und der Prozess deswegen nicht ins Laufen kommt ... dadurch ist das Lernen selbst erschwert. #01:23:13-4#

GRID-MATRIX: ZUR EINSCHÄTZUNG ALLER ELEMENTE IM HINBLICK AUF ALLE KONSTRUKTE (L9)

Beim Blick auf die Grid-Matrix fällt auf, dass die Zuordnung zu den beiden Polen, also die Wertungen 6 und 1 relativ selten vergeben wurden. Zudem ist auffällig, dass von den vier benannten idealtypischen Verhaltensmerkmalen nur „aktiv motiviert“ (2) und „Praxistransfer“ (1)

²³ Pole getauscht

²⁴ Pole getauscht

²⁵ Pole getauscht

²⁶ Pole getauscht

durchgehend hohe Wertungen in der Zuordnung zum Konstrukt-Pol bekommen. Schon das Merkmal der „Selbstreflektion“ (3) wird im Hinblick auf die drei Konstrukte „erhöhte Abschlussmöglichkeit vs. Gefahr, nicht abzuschließen“ (7), „leichtes Lernen vs. erschwertes Lernen“ (9) sowie „Bereichern der Gruppeninteraktion vs. Hemmen der Gruppeninteraktion“ (5) in der Reihenfolge 3, 2, 2, eher dem Gegenpol zugeordnet, so dass hier das Profil von den anderen beiden differiert.

2 aktiv motiviert	1 Praxis transfer	3 selbst reflektieren	8 abwartend interessiert	10 soziales Engagement	7 passiv konsumieren	5 pflichtbewusst unselbständig	4 kritisch hinterfragen	6 Besserwisser	9 unangemessene Distanz	Verhaltensmerkmale L9 Konstrukt (6-4) & Gegensatz (3-1)	
6	5	5	1	2	2	1	1	2	1	intrinsisches Lernen - gesteuerte Lehre	1
6	5	4	3	2	3	1	3	2	2	Impulse reichen - enge Betreuung nötig	4
5	5	5	3	3	2	3	2	1	1	wenig Autorität erforderlich -Autorität der Lehrperson gefordert	8
5	5	5	3	2	3	3	4	4	X	qualitätssteigernd -verhindert Qualität des Lernens	2
5	6	4	3	X	3	2	2	X	3	schaftt Praxistransfer - bleibt bei Theorie	3
5	5	3	5	4	4	4	3	2	3	Abschlussmöglichkeit erhöht - Gefahr, nicht abzuschließen	7
5	5	2	4	5	3	2	1	2	3	leichtes Lernen - erschwertes Lernen	9
4	6	2	3	6	2	3	4	1	2	Bereichern der Gruppeninteraktion - Hemmen der Gruppeninteraktion	5
4	X	6	4	1	4	5	X	4	2	Ergebnisorientiert - teamorientiert	6

ABBILDUNG 32: GRID-MATRIX LEHRPERSON 9

Noch deutlicher wird der Unterschied beim Verhaltensmerkmal „kritisch hinterfragen“ (4). Hier werden keine Wertungen von 5 oder 6 vergeben und lediglich bezogen auf das 2. Konstrukt zur „Qualitätssteigerung des Lernprozesses“ sowie auf die „Bereicherung der Gruppeninteraktion“ (5) wird dieses Verhaltensmerkmal mit einer 4, also mit leichter Tendenz dem Konstrukt-Pol zugeordnet. Bezogen auf alle anderen Konstrukte erfolgt die Einschätzung Richtung Gegenpol. Damit weicht das Profil sehr deutlich von den anderen als idealtypisch benannten Merkmalen ab.

Bei drei der Konstrukten werden nicht alle der Verhaltensmerkmale eingeschätzt. Dies gilt zum einen für das 2. Konstrukt der „Qualitätssteigerung des Lernprozesses“ zu dem L9 keine Einschätzung bezogen auf das Verhaltensmerkmal des „unangemessenen Distanzverhaltens“ (9) vornimmt. Bezogen auf das 3. Konstrukt zum Praxistransfer werden die beiden Merkmale des „sozialen Engagements“ (10) und des „Besserwissens“ (6) nicht eingeschätzt. Das Merkmal des „gelingenden Praxistransfers“ (1) und das „kritische Hinterfragen“ werden wiederum nicht bezogen auf das 6. Konstrukt „ergebnisorientiert - teamorientiert“ eingeschätzt. Hier liegen jeweils Ansatzpunkte für weiterführende Gespräche.

4.3.10. Lehrperson 10 (L10)

Der zehnte Interviewpartner gehört zum Mittelbau in den Wirtschaftswissenschaften an einer Universität. Zum Zeitpunkt des Interviews ist er 27 Jahre alt und hat ein halbes Jahr Lehrererfahrung. Sein Bildungsweg lässt sich als klassisch beschreiben:

L10: Mein Bildungsweg: Abitur, Zivildienst, BWL-Studium im Bachelor hier an der Universität XXX, Master Wirtschaftspädagogik, zeitgleich war ich bereits am Lehrstuhl als Hilfskraft beschäftigt und direkt nach dem Master der Einstieg als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl. Mit dem letzten Semester, also seit einem Semester bin ich in der Lehre tätig.
#00:01:29-7#

Bezüglich der Bedeutung der Lehre fällt es ihm noch schwer, diese einzuschätzen, prinzipiell ist er aber neugierig und offen eingestellt.

L10: Naja, gut, Lehre ist ein schöner Teil. (...) Man wächst ja an neuen Aufgaben, insofern ist das schon mal ganz schön. (...) Es ist für mich noch alles recht neu und schwierig, das alles einzuordnen und eine Hierarchie da hineinzubringen. (...) Es sind alles neue Erfahrungen und das jetzt schon mit so viel Abstand zu betrachten ist schwierig dafür ist das alles noch zu neu.
#00:02:40-9#

Bezüglich seiner Rolle als Lehrperson versetzt er sich in die Sicht der Studierenden und antizipiert deren Erwartungen. Durch seine relative Nähe zur eigenen Studienerfahrung fällt ihm das leicht. Er sieht aber auch die Eigenverantwortung, die er im Studium im Gegensatz zur Schule erwartet.

L10: Ich versetze mich zurück in meine Sicht als Student und versuche die Ansprüche, die ich an eine Vorlesung hatte, jetzt als Lehrperson umzusetzen. So in etwa würde ich sagen trifft es.
#00:03:22-3#

L10: Hier - im Studium - würde ich immer an die eigene Verantwortung appellieren, in der Schule nicht. #00:03:41-6#

Die Sichtbarkeit von Unterschieden macht er am Engagement fest, betont aber auch, dass jede Person sich von der anderen unterscheidet, ohne dass er beanspruchen würde, hierzu tatsächlich Aussagen machen zu können.

L10: Gut, jede Person ist verschieden, da müssen wir nicht drüber reden. Aber, dass ich jetzt an irgendwelchen Punkten bezüglich unterschiedlicher Merkmale Aussagen treffen könnte ... eher nicht. (...) Das Engagement - würde ich sagen - steht im Vordergrund und das ist unabhängig von allen möglichen Faktoren, zugeschriebenen Merkmalen. #00:04:47-9#

Hinsichtlich des Lehrformats bezieht sich seine Lehrererfahrung auf eine Vorlesung.

L10: Also ich habe meine Vorlesung so aufgebaut, das ich immer zum Einstieg Wiederholungsfragen zur letzten Veranstaltung mache. Und die lasse ich dann auch von den Studierenden beantworten. (...) Genau an der Beteiligung kann ich dann den Aktivitätsgrad der Studierenden erkennen. Und da kann man dann auch schon genau sagen, die ersten Reihen, das sind die Fragesteller und der Rest hört zumindest aufmerksam zu, zumindest möchte ich das mal unterstellen. #00:02:12-6#

WAHrgENOMMENE VERHALTENSWEISEN & MERKMALE (L10)

Der zehnte Interviewpartner differenziert sechs unterschiedliche Verhaltensweisen und Merkmale von Studierenden im Lehr-Lernprozess. Das „aufmerksame Zuhören“ (1) sowie das

„aktive Nachfragen“ (2) sieht er dabei als elementar. Als weitere Merkmale differenziert er im Lernprozess die „direkte Reaktionsbereitschaft“ (3), die als Antwort auf eine im Lehr-Lernkontext gestellte Frage zeugt, von der „indirekten Reaktionsbereitschaft“, die zusätzlich einer persönlichen Ansprache bedarf. Darüber hinaus unterscheidet er das Verhaltensmerkmal der „Nebentätigkeit“ (4), das meint, dass sich jemand während der Veranstaltung mit anderen Dingen beschäftigt, und das der „geistigen Abwesenheit“ (5).

IDEALTYPISCHE VERHALTENSWEISE(N)/-MERKMALE

1. Aufmerksam zuhören & 2. aktiv nachfragen

L10: Ja gut, letzten Endes würde ich sagen, während das aufmerksame Zuhören ganz einfach nur dafür sorgt, dass die Planung der Vorlesung - sage ich mal - weiter ausgeführt wird, muss man bei denen, die aktiv nachfragen, eine gewisse Flexibilität gewährleisten. Ich weiß ja noch nicht, welche Fragen kommen, ich weiß nur, wahrscheinlich kommen welche. Und da muss ich dann kurz von meinem Plan, den ich im Kopf habe, abweichen, kurz darauf eingehen und versuchen das zu klären. #00:19:04-9#

WEITERE VERHALTENSWEISEN/-MERKMALE

3. Direkte Reaktionsbereitschaft

L10: Das könnte man alles unter aktive Mitarbeit fassen. Wenn ich schon frage, dass dann auch eine Antwort kommt. Anteilnahme, andere Situation (...) #00:07:46-1#

L10: Ja, das eine wäre aktives Nachfragen, das andere eher ein Reagieren auf meine Nachfragen ... nennen wir es Reaktionsbereitschaft. #00:08:06-5#

4. „Nebentätigkeit“ und 5. starke geistige Abwesenheit

L10: Ja gut, wir können einmal sagen es gibt entweder eine Nebenbeschäftigung oder vollkommene Abwesenheit, also im Extrem Kopf auf dem Tisch und schlafend. #00:09:46-2#

6. Indirekte Reaktionsbereitschaft

L10. (...) es ist letztgenanntes doch die Reaktionsbereitschaft ... sagen wir, ich muss bei denen einen Schritt weiter gehen, als die reine Frage zu stellen, ich muss schon gezielt ansprechen, aber dann kommt auch die Reaktionsbereitschaft ... man könnte zur Differenzierung höchstens sagen Reaktionsbereitschaft im ersten Schritt gegenüber der Reaktionsbereitschaft in einem zweiten Schritt, wo man noch einmal mehr nachhaken muss ... o.k. - mit Blick auf die mögliche unterschiedliche Bedeutung für den Lehr-Lernprozess - nennen wir das eine direkte Reaktionsbereitschaft und das andere indirekte Reaktionsbereitschaft. #00:14:47-8#

ZUSAMMENHANG DER WAHRGENOMMENEN VIELFALT MIT DIVERSITY-MERKMALEN (L10)

Der zehnte Interviewpartner beschreibt, dass er z. B. den Migrationshintergrund der Studierenden durchaus erkennen könne, jedoch im Hinblick auf die Verhaltensunterschiede im Lehr-Lernprozess dies eher dem Individuum zuschreibt als der Herkunft.

Der Einschätzung von L10 folgend sind viele der klassischen Diversity-Merkmale im Lehr-Lernprozess gar nicht sichtbar oder es bestehen - wie beim Migrationshintergrund - keine beobachtbaren Zusammenhänge zu den beschriebenen Verhaltensweisen.

L10: Andere Merkmale der Studierenden oder fachliche Unterschiede werden in der Vorlesung selbst nicht sichtbar. Da kann ich auf jeden Fall sagen, dass die Beteiligung auf jeden Fall unabhängig davon war. (...) Ja also letzten Endes kam es eher wieder auf die Charaktere an als auf die Herkunft, würde ich sagen. (...) Mit Charakter meine ich in diesem Fall die benannten sichtbaren Verhaltensweisen. #00:11:41-6#

L10: Migrationshintergrund ist schon sichtbar, ich würde aber nicht sagen, dass sich das in einem unterschiedlichen Verhalten in der Vorlesung zeigt. Auch das hängt eher an der Person selbst als an der Herkunft. (...) Personen mit beruflicher Erfahrung hatte ich jetzt da eher nicht den Fall. Das war in der Vorlesung schon recht gleich verteilt, was diesen Aspekt angeht. #00:16:29-2#

KONSTRUKTE ZUR BEDEUTUNG FÜR DEN LEHR-LERNPROZESS (L10)

Beim Vergleich der beschriebenen Verhaltensweisen und Merkmale im Hinblick auf ihre Bedeutung für den Lehr-Lernprozess definiert der zehnte Interviewpartner sechs Konstrukte, von denen sich die Hälfte auf das Lehrhandeln bezieht, zwei auf den individuellen Lernprozess gerichtet sind und eines auf den Gruppenlernprozess abzielt. Bei den Konstrukten zum Lehrhandeln differenziert er zwischen der Flexibilität beim Eingehen auf die Studierenden mit den Polen „flexibles Handeln notwendig vs. vorbereitete Vorlesung durchführen“ (1), dem „Interventionsbedarf“ (3), der dann eintritt, wenn z. B. Nebentätigkeiten sich störend auf den Lernprozess der Gruppe auswirken, und dem Bedarf, bei bestimmten Verhaltensmerkmalen die Studierenden zu aktivieren und bei anderen nicht - „Aktivierung nicht notwendig vs. Aktivierung notwendig“ (5).

Als Bedeutung für den individuellen Lernprozess leitet L10 das Konstrukt ab, dass bestimmte Verhaltensmerkmale den Lerneffekt befördern, während andere dazu führen, dass sich kaum bis kein Lerneffekt einstellt - „hoher Lerneffekt vs. kaum bis kein Lerneffekt“ (2). Bezogen auf die Gruppe differenziert er zwischen dem Einfluss auf die Lernvoraussetzungen der Gruppe - „positiver Einfluss auf Lernvoraussetzungen der Gruppe - negativer Einfluss auf Lernvoraussetzungen der Gruppe“ (4) und dem vorhandenen positiven bzw. fehlenden Lerneffekt - „positiver Lerneffekt für die Gruppe - kein Lerneffekt für die Gruppe“ (6).

1. Flexibles Handeln der Lehrperson notwendig - vorbereitete Vorlesung durchführen (Vergleich: zuhören & aktives Nachfragen)

L10: Ja gut, letzten Endes würde ich sagen, während das aufmerksame Zuhören ganz einfach nur dafür sorgt, dass die Planung der Vorlesung - sage ich mal - weiter ausgeführt wird, muss man bei denen, die aktiv nachfragen, eine gewisse Flexibilität gewährleisten. Ich weiß ja noch nicht, welche Fragen kommen, ich weiß nur, wahrscheinlich kommen welche. Und da muss ich dann kurz von meinem Plan, den ich im Kopf habe, abweichen, kurz darauf eingehen und versuchen das zu klären. #00:19:04-9#

2. Hoher Lerneffekt - kaum bis kein Lerneffekt (Vergleich: aufmerksames Zuhören & direkte Reaktions-Bereitschaft, Abgrenzung zu Elementen ohne Aufmerksamkeit, z. B. Nebentätigkeit)

L10: Wer dann aber selber aktiv wird - würde ich sagen - hat einen höheren Lerneffekt. Wer über das Zuhören hinaus - metaphorisch gesehen - in den Vordergrund tritt und etwas sagt, der muss sich ja in dem Moment auch kognitiv damit auseinandersetzen, was er denn sagt. Und da sehe ich schon einen höheren Lerneffekt als beispielsweise bei dem aufmerksamen Zuhören an sich. #00:25:38-2#

3. Kein Interventionsbedarf - Interventionsbedarf seitens der Lehrperson²⁷ (Vergleich: aufmerksam zuhören & Nebentätigkeit)

L10: Ja gut, also der, der mit der Nebentätigkeit beschäftigt ist und nicht zuhört, der hat auch keinen Lerneffekt. Da sind wir da. Und aus der anderen Sicht. Je nachdem, wie stark das

²⁷ Pole getauscht

ausgeprägt ist, kann man als Lehrperson darauf reagieren oder nicht. Also jemanden, der da jetzt telefonieren würde, den würde ich sicher unterbrechen, weil es auch für alle anderen wirklich störend wäre. Jemand, der auf seinem Handy irgendwelche Sachen macht, aber keinen stört, den lasse ich gewähren. Es sind alles Erwachsene und so sollte man die auch behandeln. #00:28:54-2#

4. Positiver Einfluss auf Lernvoraussetzungen der Gruppe - negativer Einfluss auf Lernvoraussetzungen der Gruppe²⁸ (Vergleich: aufmerksam zuhören & Nebentätigkeit)

L10: Ja, die Lernvoraussetzungen der Gruppe werden durch die Nebentätigkeit in irgendeiner Form beeinträchtigt, wenn beispielsweise einer aufsteht und telefoniert. Also wenn die Nebentätigkeit andere, größere Ausmaße annimmt. #00:31:25-7#

5. Aktivierung nicht notwendig - Aktivierung notwendig (Vergleich: aufmerksam Zuhören & indirekte Reaktionsbereitschaft)

L10: Wie gesagt, meine Intention letztgenanntes war eine Präsenz im Raum zu schaffen. Ich habe mich im Raum bewegt, bin dann über die Seiten gegangen und wollte damit auch demonstrieren, dass jeder, der im Raum auch Teil des Ganzen ist und dazu gehört. Und das war der Grund und ich habe nicht bewusst jemanden raus gesucht, der z. B. schläft. Das hätte nur gestört. #00:40:04-8#

6. Positiver Lerneffekt für die Gruppe - kein Lerneffekt für die Gruppe (Vergleich: aktiv nachfragen & indirekte Reaktionsbereitschaft)

L10: Also wenn aktiv nachgefragt wird und die Antwort dann zufriedenstellend ist, dann hat das einen positiven Effekt für die Gruppe, weil es signalisiert: Wenn ihr Fragen habt, könnt ihr sie stellen und ihr werdet eine Antwort bekommen, wenn nicht jetzt, dann beim nächsten Mal. #00:50:08-5#

GRID-MATRIX: ZUR EINSCHÄTZUNG ALLER ELEMENTE IM HINBLICK AUF ALLE KONSTRUKTE (L10)

2 aktiv nachfragen	1 aufmerksam zuhören	3 direkte Reaktion	6 indirekte Bereitschaft	4 „Nebentätigkeit“	5 geistige Abwesenheit	Verhaltensmerkmale L10 Konstrukt(6-4) & Gegensatz(3-1)	
6	6	6	4	1	1	hoher Lerneffekt - kaum Lerneffekt	2
6	1	3	5	4	4	Flexibel reagieren müssen - vorbereitete Vorlesung	1
6	3	6	1	3	3	Aktivierung nicht notwendig - Aktivierung notwendig	5
4	6	5	5	2	X	positiv für Lernvoraussetzungen der Gruppe - negativ auf Gruppenlernvoraussetzungen	4
5	X	4	4	1	1	positiver Lerneffekt für die Gruppe - kein Lerneffekt für die Gruppe	6
X	X	X	X	3	3	kein Interventionsbedarf - Interventionsbedarf	3

ABBILDUNG 33: GRID-MATRIX LEHRPERSON 10

²⁸ Pole getauscht

Im Vergleich der in der Grid-Matrix für die einzelnen Verhaltensmerkmale entstehenden Profile wird deutlich, das „Nebentätigkeit“ (4) und „geistige Abwesenheit“ (5) fast identische Profile aufweisen. Lediglich bezogen auf das 4. Konstrukt der Wirkung auf die Lernvoraussetzungen der Gruppe schätzt L10 das Verhaltensmerkmal der „geistigen Abwesenheit“ (5) nicht ein. Alle anderen Bewertungen sind identisch. Die beiden Verhaltensmerkmale der direkten und der indirekten Reaktionsbereitschaft werden im Hinblick auf die gruppenbezogenen Konstrukte ebenfalls identisch eingeschätzt. Keine Einschätzung erfolgt in Bezug auf den „Interventionsbedarf“ (3), der auch für die beiden idealtypischen Verhaltensweisen nicht eingeschätzt wird. Der Hintergrund dazu liegt vermutlich in der Definition des Konstrukts, das sich explizit auf den Fall der Störung der Veranstaltung bezieht.

Der „Aktivierungsbedarf“ (5) wird für die direkte und indirekte Reaktionsbereitschaft erwartungsgemäß komplementär gesehen. Mit ähnlicher Tendenz gilt das für die beiden idealtypischen Merkmale des „aktiven Nachfragens“ (2) und des „aufmerksamen Zuhörens“ (1) bezogen auf diese Konstrukte. Ebenfalls komplementär werden die beiden idealtypischen Merkmale in ihrer Bedeutung für das „flexibel reagieren müssen vs. vorbereitete Vorlesung“ (1) eingeschätzt. Bezogen auf den „positiven Lerneffekt für die Gruppe vs. kein Lerneffekt für die Gruppe“ (6) schätzt der Interviewpartner die Bedeutung des „aufmerksamen Zuhörens“ nicht ein, vor dem Hintergrund, dass hier seitens L10 keinerlei Wirkung auf die Gruppe gesehen wird.

4.3.11. Lehrperson 11 (L11)

Der elfte Gesprächspartner ist emeritierter Professor, der zum Zeitpunkt des Interviews weiterhin in der Lehre in den Gesellschaftswissenschaften an einer Universität tätig war. Er war zu dem Zeitpunkt 69 Jahre alt und hatte 15 Jahre (hauptamtliche) Lehrerfahrung.

Sein Bildungsweg führte ihn vom altsprachlichen Gymnasium über das Jurastudium und die Promotion im Bereich der Hochschuldidaktik. Über Hochschulmanagement und -entwicklung führt ihn sein Weg bis in die Hochschulleitung und wieder zurück in die Lehre.

L11: (...) altsprachlichen Gymnasium und da waren zum Teil diese Altphilologen ziemlich konservative Lehrer. Da ging es um Bimsen und Pauken und darum unregelmäßige Verben abzufragen. Und dann hatten wir aber einen Lehrer nachher in der Oberstufe in Deutsch, Philosophie, Sozialkunde und Geschichte, der hat mich sehr beeinflusst. Der war ein Lichtblick für mich. Der hat so einen diskursiven Unterrichtsstil gehabt und diskutierte mit uns ... ich war relativ jung fertig, also mit 27 zwei Staatsexamen und Promotion ... Da ich aber dort jetzt auch nicht so eine klare Jura-Perspektive hatte, bin ich - und das hat mich auch mit geprägt - zunächst in einem Zentrum für Hochschuldidaktik der Uni XXX gelandet. ... meinen Wunsch etwas gestalten zu können verbunden mit meiner juristischen Ausbildung ... und das, was ich mir da an Hochschuldidaktik aneignete (...) über Curriculumentwicklung, Evaluation, Lehrmethodik ... das konnte ich plötzlich wunderbar zusammenbringen. Und deshalb bin ich dann auch bei den Unis geblieben. ... habe dann Glück gehabt, dass die XXX eine Professur für öffentliches Recht ausgeschrieben hatte. (...) Und dann habe ich 16 Jahre etwas anderes gemacht. Ich war in diesen Leitungsfunktionen: Ich war Präsident der XXX, Rektor in XXX und dann XXX Gründungsrektor (...) #00:08:32-5# (3)

Diese „Rückkehr“ zur Lehre ist wohl auch der hohen Bedeutung zuzuschreiben, die er der Lehre beimisst. Als Motivation für die Lehre sieht er seine Affinität zur Kommunikation und die Resonanz der Studierenden.

L11: Die Lehre hat eine hohe Bedeutung für mich. Ich habe als Professor natürlich auch veröffentlicht, interessante Sachen veröffentlicht, die auch zitiert worden sind. ... Das ist der Nachteil von interdisziplinären Arbeiten - ich war zwar Jurist, aber stark mit Sozialwissenschaften verbunden - und wenn man wirklich in der juristischen Fachcommunity in der Forschung glänzen will, dann muss man sich eng spezialisieren auf Rechtsdogmatik oder Rechtsphilosophie meinetwegen. (...) Insofern ist die Lehre wichtig für mich, das hat etwas mit Kommunikation zu tun, ich finde das gut, wenn ich das Gefühl habe das Leute etwas verstanden haben. #00:10:52-6# (3)

Sein Rollenverständnis als Lehrperson bettet er in sein Bildungsverständnis ein. Er lädt zur Diskussion ein, indem er Sachen zuspitzt, weil er Spaß am gemeinsamen Erkennen hat, und lässt sich auch durchaus mit guten Argumenten überzeugen.

L11: Dieses Bildungsverständnis der Offenheit lebe ich auch mit Studenten. Ich bin gern mit jungen Leuten zusammen, ich diskutiere gerne mit denen. Wie vorhin schon erwähnt, ich spitze gerne Sachen zu, das mache ich einfach aus Lust am Diskutieren, das mache ich nicht um Recht zu behalten. Ich möchte es immer genau wissen und manchmal ist das nervig für Leute. Die denken dann jetzt haben wir doch einen Zustand erreicht, der hält doch. Und ich „finde aber noch ein Haar in der Suppe“ und das will ich dann noch geklärt haben. Das macht mir einfach Spaß und ich erwarte überhaupt nicht, dass die dann sagen, dass das stimmt. Manchmal bin ich auch froh, wenn ein gutes Gegenargument kommt, was ich dann akzeptieren kann. Das ist so mein Bildungsverständnis. #00:09:13-7# (2)

Mit Blick auf die beiden Pole Moderation und Belehrung verortet er sich selbst in der Mitte. Damit meint er das Austarieren zwischen Settings zur selbstregulativen Erarbeitung von Inhalten und der lehrendenzentrierten Wissensvermittlung.

L11: Also wenn man jetzt eine Typologie aufmacht und sagt, es gibt den reinen Moderator auf der einen Seite und den reinen Belehrenden auf der anderen Seite, dann würde ich mich - glaube ich - ziemlich in der Mitte einordnen. (...) Als didaktisch Geschulter weiß ich Kleingruppenarbeit und Settings zu nutzen. Aber ich habe auch einen starken Impuls den Leuten zu erklären, wie es wirklich ist. (...) Das muss ich immer austarieren. (...) Ich sage denen natürlich nicht nur „so ist es“, ich stelle auch zwischendrin Fragen, mache Kleingruppenarbeit und versuche die zum eigenen Denken anzuregen. Aber ich habe auch gewisse Reserven gegenüber ... immer nur mit Gruppenarbeit ... das ist für mich manchmal ein bisschen so wie Weichspüler, das ist auch nicht mein Ding. #00:12:09-3# (3)

Was die Arbeit mit Texten und die Nutzung von Medien angeht, vermutet er einen Generationenwandel, der zur Folge hat, dass die üblicherweise angelegten Indizien für die Bearbeitung und Auseinandersetzung mit einem Text wie ausgedruckte oder markierte Dokumente nicht mehr greifen.

L11: Also was mir noch auffällt, und das ist ja wahrscheinlich altersabhängig, dass manche die Texte gar nicht mehr ausgedruckt haben, sondern nur noch auf dem Bildschirm. Und dann weiß man gar nicht, haben die jetzt den Text auf oder lesen die irgendwelche E-Mails, haben die den gelesen oder nicht? (...) Also ich muss zumindest längere Texte ausgedruckt haben, muss darin rum malen, die muss ich anfassen können. Ich würde auch nie ein Buch elektronisch lesen. Aber das ist vielleicht generationenspezifisch. #00:07:00-0#

L11: (...) das ist nur so eine Beobachtung (...) ich bin natürlich im Prinzip misstrauisch und unterstelle denen, die nicht wirklich ein Buch dabei haben oder einen Aufsatz ausgedruckt haben - unbewusst wahrscheinlich - dass die den gar nicht gelesen haben, oder nur so drüber gehudelt sind. Aber da bin ich mir dann nicht sicher. (...) Aber das sind eher Unterstellungen, da kann ich nichts Genaues zu sagen. #00:08:11-4#

L11: Also Medien spielen eine generationenspezifische Rolle. #00:14:26-9#

Vielfalt - so die Erfahrung - sei v. a. in interaktiven Formaten sichtbar, die er insbesondere in Hochschulkursen mit berufserfahrenen Personen und ohne Abitur erlebt hat, aber auch in Seminarkontexten im grundständigen Studium der Universität.

L11: Sichtbar wird die Offenheit natürlich nur in dem Verhalten. (...) Das drückt sich entweder in Diskussionsbeiträgen aus, in denen die Offenheit sichtbar wird. Oder auch bei schriftlichen Arbeiten, wenn die Hausarbeiten schreiben oder Klausuren wird das sichtbar ... ja also es muss ja sichtbar werden ... und die Offenheit würde durch ein geeignetes Lernsetting sichtbar. Das bedeutet die stillen Mäuschen werden darin sichtbar. Allerdings kann ein solches Lernsetting genauso eine Verschlossenheit sichtbar machen. Die Leute äußern sich dann und es kann natürlich aber auch zeigen, dass sie immer wieder stur an ihren Standpunkten festhalten. #00:06:52-5# (2)

WAHRGENOMMENE VERHALTENSWEISEN & MERKMALE (L11)

Der elfte Interviewpartner beschreibt acht unterschiedliche Verhaltensweisen und Merkmale von Studierenden, die er im Lehr-Lernprozess wahrnimmt. Eine „fundiert kritische Auseinandersetzung“ (1), die durch entsprechende Beiträge und Vernetzung von Inhalten in der Diskussion sichtbar wird, beschreibt er dabei als idealtypisches Verhalten. Zudem nimmt er die Verhaltensmerkmale der „Selbstdarstellung“ (2), die sich in vehement vorgetragenen, starren Überzeugungen manifestiert, sowie der „Metaebene“ (3), hinter der sich der kritisch betrachtete bildungsbürgerliche Habitus verbirgt, der impliziert, „das Thema schon zu kennen und sich nicht anstrengen zu müssen“, de facto jedoch an der Oberfläche bleibt.

Außerdem nimmt er das Verhaltensmerkmal der „fleißig Arbeitenden“ (4) meist bei weiblichen Studierender wahr, die teils allerdings lediglich auf der technisch/theoretischen Ebene verbleiben. Auch das Merkmal der unscheinbaren „stillen Mäuschen“ verbindet er häufig mit weiblichen Studierenden. Hier schildert er aus seiner Erfahrung, dass diese teils mit fundierten Beiträgen überraschen und sich in Kleingruppensettings eher trauen, aus der Unscheinbarkeit hervorzutreten. Benannt wird auch das Merkmal des „Durchmogelns“ (5), das mit dem Verhaltensmuster beschrieben wird, sich in der Anonymität zu verstecken und möglichst unaufwendig an Leistungsscheine zu kommen. Mit „Offenheit zulassen“ (6) beschreibt der Interviewpartner das Loslassen von starren Konzepten bei der Lösung von Problemstellungen. Als Gegenteil zu dieser Offenheit beschreibt er das Verhaltensmerkmal der „Veränderungsresistenz“ (8).

IDEALTYPISCHE VERHALTENSWEISE(N)/-MERKMALE

1. fundiert kritisch

L11: „kritisch fundiert“ impliziert Texte gelesen zu haben, die Auseinandersetzung mit dem Thema, dies durchdrungen zu haben, reflektiert zu haben und mit anderen Themen vernetzen zu können, erst dann kann eine fundiert kritische Auseinandersetzung sichtbar werden in der Diskussion im Beitrag zum Seminar. (Mitschrift wegen Aufzeichnungsdefekt)

WEITERE VERHALTENSWEISEN/-MERKMALE

2. Selbstdarsteller / „Lautsprecher“

L11: Und ein Kollege von mir hat einmal dazu gesagt. „Ihr müsst mal mit eurer Standpunktlogik aufhören, ich will ja überhaupt gar nicht, dass ihr euren Standpunkt verliert, ihr sollt ihn behalten, aber ihr müsst ihn aufklären und nicht einfach reproduzieren.“ #00:03:50-0#

L11: Selbstdarsteller, da können Sie noch „Lautsprecher dazu schreiben“, Lautsprecher sind das,

oder Standpunktlogiker (...) Also die hinterfragen ihre eigenen, tiefsitzenden Überzeugungen nicht mehr. Die sind starr, die haben eine gewisse Starrheit und immer dasselbe Muster, dass sie auf alles anwenden. Die studieren nicht mit der Bereitschaft, möglicherweise ihre Muster zu verändern. #00:05:40-4#

3. Metaebene (bildungsbürgerlicher Habitus)

L11: „Metaebene“ in Zusammenhang mit dem „bildungsbürgerlichen Habitus“, können Kontexte/Muster/Geschichten/Bilder zu den Themen in Verbindung setzen, blenden mit diesen teils bereichernden, ergänzenden Geschichten, verbleiben teils dann aber auf dieser Metaebene ohne „wirklich einzutauschen“, da sie glauben, das Thema schon zu kennen und sich nicht anstrengen zu müssen. (Mitschrift wegen Aufzeichnungsdefekts)

4. Fleißiges Bienchen

L11: „Fleißige Bienchen“ v. a. weiblich, lesen fleißig Texte, verbleiben teilweise allerdings bei der „technischen/theoretischen“ Erfassung und dringen nicht zum nachhaltigen Lernen vor (Extremfall: prüfungsbezogenes Auswendiglernen / entfremdetes Lernen). (Mitschrift wegen Aufzeichnungsdefekts)

5. Durchmogeln wollen

L11: (...) „durchmogeln wollen“ v. a. in Vorlesungen, solche die versuchen dann Scheine zu bekommen, sich in der Anonymität verstecken („scheinorientiert“). (Mitschrift wegen Aufzeichnungsdefekts)

6. Offenheit zulassen können

L11: Offen wären auch die, die sagen, es könnte so sein oder so ... Mir fällt das Beispiel einer juristischen Prüfung ein, da ging es um die Abgrenzung zwischen Raub und räuberischer Erpressung, das war sehr vertrackt. Die Prüflinge kamen alle mit der Fragestellung nicht zurecht und der fünfte sagte dann „ehrlich gesagt, ich weiß es auch nicht, aber man könnte entweder so in die Richtung argumentieren dann wäre es Raub oder man könnte in die andere Richtung argumentieren, dann wäre es räuberische Erpressung.“ Und der Prüfer sagte daraufhin: „Wunderbar, mehr wollte ich gar nicht wissen, was es genau ist können Sie nachlesen im Kommentar ... mir kam es hier nur darauf an, dass Sie das hier so entwickeln können.“ Das ist ein Beispiel für Offenheit. Er hat es nicht gewusst, es war noch nicht fundiert, aber er hat die Fragen konstruieren müssen, denen er nachgehen muss, um an die Antwort zu kommen. #01:03:05-1#

7. Stilles Mäuschen

L11: „Stille Mäuschen“ (unscheinbar) v. a. weiblich = überraschen manchmal mit fundierten Beiträgen, finden teils den Mut erst in Kleingruppensetting oder im Einzelgespräch, z. B. bei der Prüfungsberatung. (Mitschrift wegen Aufzeichnungsdefekts).

8. Veränderungsresistenz

L11: Ja eigentlich müssten wir bei den Elementen noch Beschränktheit oder so ergänzen, lernunwillig im Sinne des sich nicht verändern Wollens, seine Gewissheit nicht in Frage stellen wollen. (...) veränderungsresistent, ja, das ist das Gegenteil von Offenheit. #00:08:10-8#

ZUSAMMENHANG DER WAHRGENOMMENEN VIELFALT MIT DIVERSITY-MERKMALEN (L11)

Migrantinnen und Arbeiterkinder nimmt der elfte Interviewpartner v. a. in Vorlesungen als eher zurückhaltend wahr. Auch wenn er darauf verweist, dass alle Studierenden im Prinzip unabhängig von ihrer Zugehörigkeit zu einer der Diversity-Kategorien alle benannten Verhaltensweisen zeigen. Den „bildungsbürgerlichen Habitus“ beschreibt er zwar einerseits als Bereicherung für den Lehr-Lernprozess, er verweist jedoch auf Beispiele, bei denen solche Studierenden auf der Metaebene verblieben sind und glaubten, sich nicht anstrengen zu müssen.

L11: Ja im Prinzip können alle Studierenden unabhängig von ihrer Zugehörigkeit alle benannten Verhaltensweisen zeigen. Die Verhaltensweisen können alle Männer, alle Frauen, alle Studierenden mit und ohne Migrationshintergrund, unabhängig von ihrem sozialen Hintergrund zeigen. Das streut. (...) Also ich glaube, dass durch die größere Heterogenität in der Zusammensetzung der Studierendenschaft, durch die soziale Öffnung der Hochschulen neue Lerntypen hereinkommen. Und da ist ein erheblicher Teil dabei, die wollen ein stärker verschultes Studium, oder sagen wir mal ein stärker strukturiertes, verlässliches Studium, bei dem sie wissen, was wird von mir verlangt. Und in den 50er-, 60er-Jahren, als nur Kinder in die Unis kamen, deren Eltern auch schon seit Generationen immer in Unis gewesen sind, das waren mehr so die eleganten Überflieger. Die konnten schon mitreden und die haben ein verschultes Studium natürlich gehasst. Aber auch das streut eben, das kann man nicht Eins-zu-Eins zuordnen #00:10:27-9#

Zudem beschreibt er, dass die benannten Typen von Verhaltensweisen immer nur Beispiele sind, zu denen es Gegenbeispiele gibt und die veränderbar sind. Auch bezogen auf Stereotype, die teils in Hinblick auf Diversity-Kategorien wie Migrationshintergrund und Gender bestehen, benennt er Gegenbeispiele

L11: Also, das sind jetzt Typen, es gibt auch immer Gegenbeispiele dazu. Ich habe gerade eine Studentin in der Sprechstunde gehabt, die will jetzt Ihre Bachelorarbeit bei mir schreiben, die war vor drei Semestern bei mir in der Veranstaltung. Die ist sehr dick, engverschleiert. Sie ist mir in meinem Seminar am Anfang gar nicht aufgefallen. Ich dachte huch, nur das Gesicht guckt raus. Aber manchmal, wenn ich Fragen stellte, meldete sie sich mit wunderbaren Antworten. Man merkte erstmal, dass sie das alles genau gelernt hatte, sie kannte das. Und sie hatte dann auch, als sie selbst ihr Referat hielt, kritische Elemente mit dabei. Weil die wenig sagte, ist die mir nicht so enorm aufgefallen, aber irgendwie hatte ich das Gefühl, die hat was im Kopf, die Frau. Zum Abschluss des Seminars müssen die immer eine mündliche Prüfung machen, 20-minütige Einzelgespräche sind das. Und ich war hin und weg von ihrer Prüfung, ich fand das total gut. Das ist eine, die sagt wenig. Als sie sich jetzt zur Bachelorarbeit angemeldet hat, habe ich festgestellt, dass die nicht nur den Bachelor in Politikwissenschaften macht, sie macht parallel dazu noch einen Bachelor in Informatik. #00:01:57-1#

Einen gewissen Zusammenhang sieht er dennoch bezogen auf die Beteiligung in großen Gruppen. Dies bemerkt er teils v.a. bei Frauen mit Migrationshintergrund und ähnlich auch bei Studierenden, die aus der beruflichen Praxis ins Studium kommen.

L11: (...) das ist eine Frau, die hat Migrationshintergrund, sagt im Seminar wenig, das aber fundiert ... die würde ich bei dieser Ideal-Studentin einordnen. Es gibt ja auch Studierende aus dem Arbeitermilieu oder bildungsfernen Schichten - die hatte ich in XXX - hier sind das dann eben eher Migranten. Es gibt große Ähnlichkeiten zwischen denen, die aus der Berufspraxis kommen und den Migranten hier. Das sind ganz ähnliche Verhaltensweisen. #00:02:36-5#

In gleicher Weise sieht er bei den benannten Gruppen auch teilweise die Notwendigkeit, noch Basiswissen beizubringen, das die Studierenden mit Abitur oder aus Akademiker-Familien mitbringen.

L11: Diejenigen, die auf stärkere Verschulung angewiesen sind, das sind mehr die fleißigen, die können sich aber entwickeln zu den kritisch Fundierten. Aber zunächst mal brauchen die mehr Basiswissen. In meinem Lehrgebiet, Staat, Verfassungsrecht, Verfassungstheorie kommt man z. B. nicht wirklich weiter ohne ein halbwegs historisches Wissen. Also über französische Revolution und deutsche Demokratiebewegung, Unterschiede mit Mittelalter und Neuzeit (...)

Und das haben einfach Migranten weniger, das haben Kinder ohne ein gymnasiales Abitur weniger. Also wer den Realschulabschluss und eine Banklehre gemacht hat, der hat das nicht.
#00:13:58-3#

KONSTRUKTE ZUR BEDEUTUNG FÜR DEN LEHR-LERNPROZESS (L11)

Im Vergleich der gefundenen Elemente mit Blick auf ihre Bedeutung für den Lehr-Lernprozess identifiziert L11 sechs Konstrukte, von denen jeweils zwei den individuellen Lernprozess, auf das Lehrhandeln und den Gruppenlernprozess zielen. Bezogen auf das Lehrhandeln identifiziert er den Interventionsbedarf, den er mit den Polen „bestärken durch die Lehrperson vs. situationsspezifische Intervention“ (1) beschreibt. Den Aspekt der situativen Anpassung der Intervention beschreibt er differenziert. Als weiteres Lehrhandeln benennt er die „Förderlichkeit von Kleingruppensettings vs. nicht notwendiger Kleingruppen“ (4), die sich bereits in der Beschreibung der beobachteten Verhaltensmerkmale abzeichnete.

Für den individuellen Lernprozess leitet er zwei Bedeutungen aus dem Vergleich der Merkmale ab. Zum einen beschreibt er den unterschiedlichen Einfluss auf das Lernverständnis auf den Polen „Lernen als Selbstveränderung vs. sich nicht anstrengen müssen“ (2) und zum anderen unterscheidet er die Qualität des Lernens, die er zwischen „nachhaltigem/ganzheitlichem Lernen vs. entfremdetem Lernen“ bewertet. Beim Gruppenlernprozess differenziert er zwischen der „allgemein förderlichen bzw. verzögernden Wirkung“ (6) und dem Aspekt der „inhaltlichen Bereicherung vs. Verhindern des inhaltlichen Bereicherns“ (3).

1. Bestärken durch Lehrperson - situationsspezifische Intervention (Vergleich: fundiert kritisch & Lautsprecher)

L11: Diese Lehrintervention ist notwendig, damit derjenige auch eine Chance bekommt sich weiterzuentwickeln und zu merken, wo er eigentlich seine Defizite hat und wohin das weitergehen könnte. Also es ist für den einzelnen Lernenden gut und es ist notwendig, um den Gruppenlernprozess weiter zu bringen. #00:18:41-1#

L11: Ja, mein Anspruch an mich ist es, die Leute zu entwickeln und hilfreich zu sein ... das Ideal wäre das konstruktive Umleiten. Aber wenn der Typ mir z. B. schon dreimal aufgefallen ist, dann kann ich den auch ignorieren, das merkt dann das Seminar auch. Das ist dann also auch ein Lerneffekt für das Seminar. Die merken dann ja, dass ich da gar nicht drauf eingehe. Manche grinsen dann auch schon so. Das führt dann auch zu so einer gewissen Bloßstellung dieses Selbstdarstellers. (...) Das darauf eingehen und sich wirklich mit denen auseinanderzusetzen, das nimmt viel Zeit in Anspruch und hat immer die Gefahr, dass man sich zu stark mit einem und dessen Marotten auseinandersetzt. #00:20:57-2#

2. Lernen als Selbstveränderung erfahren - glauben, sich nicht anstrengen zu müssen (Vergleich: kritisch fundiert & Metaebene/Habitus)

L11: Also das kritisch fundierte Lernverhalten wäre förderlich für den Lernerfolg. Während der Habitus-Mensch eigentlich nichts lernt. Der muss stärker drauf gebracht werden, dass da auch Fleiß zu gehört. Die stellen sich ja selber unter Genie-Verdacht, solche Leute. Talent ist immer gut, förderlich, aber es wird nur produktiv gepaart mit Technik, mit Sachwissen. Das ist wie bei Sportlern, manche haben ein Ballgefühl, manche nicht und für manche sind Ballsportarten nichts und für andere sind sie gut. Aber auch für die, für die Ballsportarten gut sind, die müssen üben, üben, üben. Genau so ist es beim Klavierspielen oder anderen Instrumenten. (...) Und diese auf der Metaebene, zeigen dauernd ihr Talent und können aber nichts Richtiges. Ohne Intervention, werden die immer darin verharren und nicht merken, dass sie etwas ändern müssen. Oder vielleicht merken sie nach Jahren, dass sie doch nicht so richtig weiter kommen. #00:32:07-7#

3. Bereichern den Lernprozess der Gruppe inhaltlich - verhindert (inhaltlich) den Lernprozess der Gruppe (Vergleich: kritisch fundiert, fleißige Bienchen & Selbstdarsteller)

L11: Ja, die (kritisch Fundierten) bereichern den Lernprozess der Gruppe. (...) Wenn man Lernen so versteht, dass etwas Neues entsteht, dann sind die (fleißigen Bienchen) deutlich schwächer da für die Gruppe. ... Bei Referaten beispielsweise, wenn die das nochmal gut zusammenfassen, dann ist da kein neuer Lerneffekt für die Gruppe. Auch bei einem gut zusammengefassten neuen Text geht der Lerneffekt bloß bis zu dem „fundiert“ und nicht mehr bis zu dem „kritisch“. Die (fleißigen Bienchen) sind dann hier fundiert, aber nichts weiter. #00:42:14-7#

4. Lernsetting schaffen / Kleingruppe förderlich - Kleingruppensetting nicht notwendig (Vergleich: fundiert kritisch, durchmogeln wollen & stilles Mäuschen => Passive/Stille und aktive Verhaltenstypen)

L11: Das ist aber meines Erachtens in Seminaren mit 30-40 Personen didaktisch nicht mehr machbar. Das kann man machen in kleinen Gruppen. In XXX hatte ich z. B. zwölf Studierende, das war dort schon viel für XXX. und ich habe gemerkt, dass das ein enormer Unterschied ist. Die Diskussionskultur ist eine völlig andere, man nimmt ganz anders die Augen, den Gesichtsausdruck wahr, oder die lachen ... es kommt vielmehr in der Gruppe auch untereinander zustande. Bei 40 Personen ist viel mehr Teacher-Learner-Interaktion und bei 10 Studierenden findet auch viel mehr Interaktion untereinander statt. Da gibt es auch nicht wirklich die stillen Mäuse. Selbst bei der 10-12er-Gruppe kommen die alle mal irgendwie dran. #00:56:35-3#

L11: Ja, für die stillen Mäuschen ist das Kleingruppensetting förderlich, für andere ist es vielleicht nicht so notwendig. Also für die Lautsprecher ist ein Kleingruppensetting nicht notwendig. Für die stillen Mäuschen ist es aber notwendig. #00:58:51-1#

5. Nachhaltiges Lernen / Bedeutung erfassen (Igel) - entfremdetes Lernen (Fuchs) (Vergleich: einerseits: kritisch fundiert & Offenheit, andererseits: Lautsprecher & Fleißige) „entfremdet“ meint reines Aneignen von Techniken

L11: Das selbst Fragen stellen ist nachhaltiger, das sitzt mehr, das sitzt tiefer, weil das mit der Persönlichkeit verbunden ist. Bei den Fleißigen geht das eher in Richtung entfremdetes Lernen ... irgendetwas hersagen können. Und entfremdetes Lernen, gerade weil es die Persönlichkeit nicht berührt, ist es auch nicht tief verankert in der Persönlichkeit, #01:05:50-7#

L11: Das entfremdete Lernen ist meines Erachtens kein nachhaltiges Lernen. „Kein echtes“ würde ich jetzt nicht sagen, es ist ja Lernen, aber es ist Lernen im Sinne von Wissen und das andere ist Lernen im Sinne von Bedeutung. Ich habe da neulich zufällig so ein Buch des Sozialphilosophen Isaiah Berlin in die Hände bekommen. Der hat aus der griechischen Mythologie in der Lyrik des Achilochos einen Satz gefunden, worauf er eine ganze Geschichtsphilosophie beschreibt. Und dieser Satz von diesem Achilochos heißt: Der Fuchs weiß viele Dinge, der Igel weiß eine große Sache. Ich habe das so interpretiert: Der Fuchs hat eben viel Wissen, der kennt viele Möglichkeiten, der ist clever, raffiniert. Und der Igel, der weiß eine große Sache, der hat eine innere Sicherheit, was Grundlegendes in sich, das weiß er. (...) Den Satz kann man ja unterschiedlich interpretieren. Aber in diesem Kontext jetzt kam ich gerade darauf. Also die Offenen, fundiert Kritischen kommen eher auf den Igel. Und die Fleißigen kommen eher auf den Fuchs, wenn sie etwas lernen. #01:08:01-7#

L11: „Nachhaltiges Lernen“ steht für den Igel, für Bedeutung erfassen und auf der anderen Seite das "entfremdete Lernen", im Sinne von Techniken lernen, sich aneignen. #00:00:40-2#

6. Befördert den Lernprozess der Gruppe - verzögert den Lernprozess der Gruppe (Vergleich: Veränderungsresistenz & Offenheit)

L11: (...) und für die Gruppe sind Leute, die offen sind, natürlich kommunikativer, die bringen auch eine Gruppe nach vorne. Während Leute, die veränderungsresistent sind, ja eher hemmend sind für Gruppen. Die klammern und wollen nicht, dass sich irgendetwas ändert oder anders gedacht wird. Die fallen immer wieder zurück auf einen Punkt. Die Gruppe hemmen, eigentlich die Gruppe in ihrem Veränderungsprozess. #00:10:58-0#

GRID-MATRIX: ZUR EINSCHÄTZUNG ALLER ELEMENTE IM HINBLICK AUF ALLE KONSTRUKTE (L11)

Das als idealtypisch benannte Verhaltensmerkmal „fundierte kritisch“ (1) ist in seinem Profil dem „Offenheit zulassen“ (6), das erst im Lauf des Gesprächs expliziert wurde, am ähnlichsten. Lediglich bezogen auf die Konstrukte „Verständnis des Lernens als Selbstveränderung vs. glauben, sich nicht anstrengen zu müssen“ (2) und „bestärken des gezeigten Verhaltens vs. situationsspezifische Intervention“ (1) wird „fundierte kritisch“ etwas höher eingeschätzt als „Offenheit zulassen“. Bezogen auf die Bedeutung für die „inhaltliche Bereicherung des Gruppenlernprozesses“ (Konstrukt 3) und der „Förderlichkeit von Kleingruppensettings“ (Konstrukt 4) hingegen hat das „Offenheit zulassen“ einen etwas höheren Wert.

1 fundierte kritisch	6 Offenheit zulassen	4 fleißig/auswendig	3 Metaebene	7 stilles Mäuschen	2 Selbstdarsteller	8 veränderungs- resistent	5 durchmögeln/ scheinorientiert	Verhaltensmerkmale L11 Konstrukt (6-4) & Gegensatz (3-1)	
6	6	1	X	X	X	1	1	nachhaltiges Lernen - entfremdet	5
6	5	6	2	4	2	X	1	Lernen = Selbstveränderung - sich nicht anstrengen müssen	2
6	5	3	2	X	1	1	1	bestärken - intervenieren	1
5	5	5	4	2	1	1	X	befördert Lernprozess der Gruppe - verzögert	6
4	5	5	4	X	2	2	X	Gruppenlernen inhaltlich bereichern - verhindern	3
4	5	6	4	6	4	6	1	Kleingruppensetting förderlich - nicht nötig	4

ABBILDUNG 34: GRID-MATRIX LEHRPERSON 11

Bezogen auf das zuletzt benannte Konstrukt (4) wird der Verhaltensaspekt des „Fleißes“ (4), mit dem der Interviewpartner das Auswendiglernen assoziiert, sogar noch höher bewertet. Eine gleiche/ähnliche Einschätzung erfolgt für dieses Merkmal auch bezogen auf die gruppenbezogenen Konstrukte 3 und 6 sowie auf das „Verständnis des Lernens als Selbstveränderung“ (2). Bezogen auf das 5. Konstrukt zur „Nachhaltigkeit/Ganzheitlichkeit des Lernens vs. Entfremdung des Lernens“ wird der Fleiß, der sich im Auswendiglernen manifestiert, allerdings erwartungsgemäß genau dem Gegenpol zugeordnet. Und auch bezogen auf das Konstrukt zum Interventionsbedarf (1) wird beim Fleiß im Gegensatz zum „fundierte kritisch“ und „Offenheit zulassen“ eher ein situationsspezifischer Interventionsbedarf gesehen. Das Profil des Verhaltensmerkmals „Durchmögeln“ (5) liegt bezogen auf die Bedeutung am durchgängigsten beim Gegenpol.

Bei den Konstrukten zeigen vor allem das 4. und das 5. Auffälligkeiten. So wird beispielsweise das „nachhaltige/ganzheitliche Lernen vs. entfremdetes Lernen“ (5) für die drei Verhaltensmerkmale „Selbstdarstellung“ (2), „Metaebene“ (3, bildungsbürgerlicher Habitus) und „stilles Mäuschen“ (7) gar nicht eingeschätzt, da aus Sicht des Interviewpartners aus diesen Verhaltensmerkmalen keine Rückschlüsse auf die Lernqualität gezogen werden können. Das 4. Konstrukt, das sich auf die Förderlichkeit bzw. Notwendigkeit von Kleingruppensettings bezieht, wird bezogen auf „Fleiß“, die „stillen Mäuschen“ und die „Veränderungsresistenz“ sehr hoch eingeschätzt, während es für die „Scheinorientierten“ als nicht notwendig gewertet wird.

Beim 3. Konstrukt, „Gruppenlernen inhaltlich bereichern vs. Gruppenlernen verhindern“, werden die „stillen Mäuschen“ und die „Durchmogler“ nicht eingeschätzt. Für die „Durchmogler“ gilt dies auch für das 6. Konstrukt, „Befördern des Gruppenlernprozesses vs. Verzögern des Gruppenlernprozesses“. Die „stillen Mäuschen“ werden wiederum nicht im Hinblick auf den Interventionsbedarf (1. Konstrukt) eingeschätzt. Und für das Merkmal der „Veränderungsresistenz“ erfolgt keine Einschätzung bezogen auf das 2. Konstrukt, „Lernen als Selbstveränderung verstehen vs. glauben, sich nicht anstrengen zu müssen“.

4.3.12. Lehrperson 12 (L12)

Die zwölfte Interviewpartnerin ist weiblich, zum Zeitpunkt des Interviews 39 Jahre alt, verheiratet, hat ein Kind und Migrationshintergrund. Sie gehört zur Gruppe der Professor/inn/en an einer Hochschule im Bereich der Wirtschaftspsychologie und bringt 16 Jahre Lehrerfahrung mit, u. a. zuvor als Professorin an einer Universität in Süddeutschland. Ihre Bildungsbiographie ist zum einen durch ihre elitär geprägte Förderung in ihrem Heimatland geprägt und zum anderen durch das Anerkennungsprozedere ihrer Abschlüsse hier in Deutschland.

L12: Ich habe ja die Schule in Bulgarien abgeschlossen. Ich war dort auf einem deutschsprachigen Internats-Gymnasium, dort gab es eine Eliteförderung mit Aufnahmeprüfung, hoch leistungsmotiviert, meine Klasse hatte die Durchschnittsnote 1,1. (...) Und hier habe ich mich auf den Weg gemacht, wo ich hier in Deutschland promovieren könnte. Und das war wirklich Schikane mit dieser Anerkennung, weil es damals noch nicht EU war und das Bewusstsein noch nicht dabei war. (...) Die Anerkennung alleine hat fast 1,5 Jahre gedauert ... Und dann habe ich in XXX promoviert. (...) Dann habe ich diese C1 Stelle in XX gekriegt und da war ich acht Jahre ... Und dann war ich ja schon doppelt habilitiert, in der Psychologie und in den Kulturwissenschaften (...) Und dann bin ich an die Hochschule nach XX gegangen und bin dort verbeamtet (...) #00:15:29-1#(3)

Hinsichtlich der Bedeutung der Lehre differenziert sie vor dem Hintergrund ihrer Erfahrungen an Universitäten und Hochschulen zwischen diesen beiden Hochschulformen. Dabei sieht sie zwar einen höheren Lehranteil der Hochschule, bewertet jedoch die Qualität der Lehre an der Universität höher.

L12: Also die Lehre habe ich sehr gemocht bevor ich an die Hochschule kam. Jetzt auch wo wir darüber diskutiert - mit der Evaluations-Arbeitsgruppe und der Leitung des international Office hier an der Hochschule - muss ich sagen, dass ich an der Universität tatsächlich viel bessere Lehre gemacht habe. Auch wenn die Lehre an der Uni nicht das Hauptgeschäft ist, hat man trotzdem viel mehr Zeit das vorzubereiten. #00:17:22-0# (3)

Sie räumt der Forschung gegenüber der Lehre einen höheren Wert ein, dennoch sieht sie auch den Wert der Lehre, auch im Hinblick auf Forschungsimpulse.

L12: Ich würde lieber Forschung machen. Allerdings fände ich nur Forschung auch nicht gut. Wenn ich beispielsweise am Max-Planck-Institut deren Fragestellung teilweise sehe, dann ist das ein wenig wie ein Glasperlenspiel. Was fehlt ist das kreative Querdenken, dass auch durch das laienhafte Nachfragen der Studierenden entstehen. Diesen Austausch mag ich nicht missen. Aber natürlich habe ich ein starkes Forschungsinteresse. #00:21:14-4# (3)

In ihrem Rollenverständnis als Lehrperson verbindet sie einen hohen Anspruch an die Lern- und Leistungsbereitschaft der Studierenden, den sie selbst auch in ihrem Elitestudium in Bulgarien erlebt hat, mit einer mildereren Benotung.

L12: Eigentlich will ich immer eine Lehrperson sein, wie die, die ich selbst als gut empfunden habe: Leute, die sehr viel gefordert haben, einen hohen fachlichen Anspruch hatten, aber mild in der Bewertung waren. Weil das gefordert hat, die ganze Zeit richtig zu lernen, und dann ist man aber trotzdem mit einer guten Note raus gekommen. Was schon auch ergebnisorientiert ist. (...) Es kommen Leute aus guten Unis mit sehr schlechten Noten, Leute aus schlechten Unis mit sehr guten Noten. Das sagt also nichts aus. Bei denen, die gefordert haben, war ich immer froh, dass ich später nichts nachlernen muss. Weil nichts schlimmer im Arbeitsleben ist, als wenn du da im Zeitdruck stehst und gar nicht mehr offen sagen kannst, du deine Inkompetenz verstecken musst. Zum Nachlernen hast du nicht die Zeit, du hast nicht die Möglichkeit und du kannst dir (das Nachlernen) nicht mehr zugestehen. So wie das bei uns häufig im Statistikbereich ist. ... Und so würde ich dann auch meine Rolle als Lehrende verstehen, dass ich sehr viel fordere, aber dann, wenn es zur Benotung kommt, wenn jemand mir 80 % von diesen 300 % Anforderungen präsentiert, dass sie dann auch eine entsprechend gute Note bekommen. #00:19:17-7# (3)

Ihre Erfahrungen mit Vielfalt sind zum einen durch ihre eigene Bildungsbiographie geprägt, zum anderen durch die Erfahrungen in unterschiedlichen Fachkulturen, an unterschiedlichen Hochschultypen in unterschiedlichen Bundesländern. Dabei schildert sie u. a. Unterschiede zwischen Norden und Süden. Während sie im Norden mehr Studierende mit Migrationshintergrund erlebt hat, bei denen sie allerdings eher den sozio-ökonomischen Status als relevant ansieht, fanden sich an der Universität im Süden eher ausländische Studierenden die nur für das Studium nach Deutschland kommen.

L12: In den Studiengängen im Süden hatten wir auch „richtig“ ausländische Studierende, die nur zum Studium gekommen sind. Und hier im Norden, allein durch diesen Numerus clausus in der Psychologie, da haben wir Studierende mit Migrationshintergrund, aber keine ausländischen Studierenden. In Bayern gibt es grundsätzlich kaum Leute mit Migrationshintergrund. Und die ausländischen Studierenden dort, die hatten es natürlich schwer, die haben sich zwar auch immer um mich geschart, als jemand, der sie verstehen würde. #00:39:26-2#

L12: Die mit Migrationshintergrund finden sich wirklich mehr im Norden und ich stelle dort wirklich sehr große Unterschiede fest ... da würde ich trotzdem eher auf den sozio-ökonomischen Status kategorisieren. Die Erfahrung hab ich auch in XXX bei Seminaren gemacht. Da waren wirklich tolle Leute, die waren gut sozialisiert, die konnten sich toll präsentieren ... die waren echt exzellent ... und die waren das, was man integriert nennt. ... das ist das, was man sich unter Integration vorstellt, voll beiden Identitäten und voll zu beiden steht. (...) Und dann gibt es auch die anderen, die oft am Kopftuch erkennbar sind, die immer diese besondere Stellung einnehmen wollen und ... das ständig auch betonen, weil ich mich durch diese besondere Stellung nicht mit den anderen vergleichen brauche. Und das gleiche merke ich jetzt im Norden, dass einige sehr stark darauf beharren, damit sie sich nicht mit den

anderen vergleichen brauchen und „eine Ausrede für sich haben“. Und die andern, die wirklich draufgängerisch sind und mit beiden Kulturen umgehen. Deshalb würde ich eher die andere Kategorisierung wie sozio-ökonomischer Status oder Leistungsmotivation als Migrationshintergrund im Vordergrund sehen. #00:39:36-2# (2)

Die Erfahrung bezogen auf unterschiedliche Lehr-Lernformate reicht von Vorlesungen mit 300 Studierenden bis zu interaktiven Gruppenformaten in Seminaren von 25. In den Schilderungen zu den wahrgenommenen Unterschieden wird deutlich, dass diese v. a. in den interaktiven Formaten und Projektszenarien sichtbar werden.

L12: In den Vorlesungen in Bayern hatte ich bis 300 Studierende, jetzt sind es maximal 100, auch durch Numerus clausus ... In den Tutorien und Seminaren waren es in Bayern 100-120, hier sind es jetzt 50-60. Die sind dann auch interaktiver mit Referaten usw. obwohl das ja auch keine kleine Gruppe ist. In den Pflegestudiengängen haben wir aber auch kleinere Gruppen. Da haben wir eigentlich bis 25 Leute, so das klassische Seminar. Dann ist es wirklich auch mit Kleingruppenarbeit und allem didaktischen Talala. #00:08:31-0# (1)

WAHRGENOMMENE VERHALTENSWEISEN & MERKMALE (L12)

Die zwölfte Interviewpartnerin findet zwölf unterschiedliche Merkmale und Verhaltensweisen von Studierenden im Lehr-Lernprozess. Als idealtypisch beschreibt sie im ersten Schritt das „kritische Hinterfragen“ (1) sowie das „selbständige Arbeiten“ (2). Wobei sie hier einen Wandel in der Ausprägung von den Diplomstudierenden zu den jetzigen Bachelor- und Masterstudierenden wahrnimmt. Im weiteren Verlauf des Gesprächs ergänzt sie bezogen auf die idealtypischen Verhaltensmerkmale zudem das „kreative Querdenken“ (3), das sie auch als draufgängerisch beschreibt.

Das im Lehr-Lernprozess beobachtete „harte Arbeiten“ (4) bringt die Interviewpartnerin mit dem sozialen Status der Studierenden in Verbindung, zudem wird aus ihrer Sicht hierin auch eine „Unsicherheit“ (5) sichtbar, die sie als weiteres Merkmal benennt. Vor allem bei der Vergabe von Leistungspunkten in Zusammenhang mit Gruppenleistungen, wird ihrer Schilderung nach bei einigen der Studierenden „Konkurrenzbewusstsein“ (6) sichtbar, das sich z. B. darin äußert, dass Studierende nur offensichtlich leistungsstarke Gruppenmitglieder akzeptieren.

Vor allem im betriebswirtschaftlichen Kontext nimmt sie zudem die Verhaltensmerkmale „sich vermarkten können“ (7) sowie „Durchsetzungsfähigkeit“ (8) wahr. Beide Merkmale äußern sich ihrer Schilderung nach in der Art der Präsentation von Projektideen und -ergebnissen, in denen entsprechend Schwächen als Stärken dargestellt werden und Probleme oder Schwierigkeiten external attribuiert werden. Hinter dem Verhaltensmerkmal der „Abschlussorientierung“ (9) steht das Verhalten, im Nachgang oder Vorfeld der Notenvergabe regelrecht um Noten und Teilpunkte zu feilschen. Das Merkmal eines „Teamplayers“ (10) nimmt die Interviewpartnerin eher in den psychologischen oder gesundheitswissenschaftlichen Fachkontexten wahr. Das „oberflächliche Herangehen an fachliche Absicherung“ (11) hingegen schreibt sie eher der Google-Generation zu. Sozusagen als Gegenstück zum idealtypischen „kreativen Querdenken“ (3) nimmt sie auch das Verhalten des „Vorgaben-Umsetzens“ (12) wahr, dass sie eher den Studierenden aus nicht-Akademiker-Haushalten zu schreibt.

IDEALTYPISCHE VERHALTENSWEISE(N)/-MERKMALE

1. Kritisch hinterfragen & 2. selbständig arbeiten

L12: Wenn ich jetzt hier die Studierenden sehe, die die alten Studiengänge studiert haben, und jetzt diese neuen Bachelor und Master, die kommen ganz unterschiedlich damit klar. (...) In den alten Studiengängen waren die auch selbständiges Denken, Recherchieren und Hinterfragen gewohnt. Und jetzt sind sie (die neuen Bachelor und Master-Studierenden) wirklich - vielleicht ist das auch eine Generationenfrage - auf Konsumieren fixiert: Informationen konsumieren und wiedergeben, Informationen konsumieren und wiedergeben, ... Diejenigen, die sich schon selbständig Informationen beschaffen und wiedergeben, sind ja schon die bessere Auswahl. Aber das „Informationen hinterfragen“ ... das sehe ich immer weniger. Das wäre interessant (zu schauen), ob es an der Internet-Generation und Nicht-Internet-Generation liegt. ... #00:22:55-3#

3. Kreativ querdenken

L12: Ja, das ist meine persönliche Vorliebe, dass ich einfach dieses Junge, Kreative, Draufgängerische mag. (...) Das hängt aber schon mit dem kritisch hinterfragen zusammen. Ist darüber hinaus aber diese Kreativität ... Querdenken, genau ... das Studium ist die einzige Zeit, wo man sich das erlauben kann. ... die (Querdenker) nehme ich zum Glück sowohl im Süden als auch im Norden wahr. #00:27:07-6#

WEITERE VERHALTENSWEISEN/-MERKMALE

4. Hart arbeiten & 5. Unsicherheit (bedingt durch Herkunft)

L12: Das ist natürlich eine ganz andere Leistungsmotivation. Und ich kann mir durch meinen Sozialisationsprozess vorstellen, wie es Leuten mit einem niedrigen sozio-ökonomischen Status geht, die ja schon mal etwas wagen, was schon mal sehr gut ist, - das ist ja die Kritik am deutschen Hochschulsystem, dass es nicht durchlässig ist -, (...) dass sie dann einfach diese Unsicherheit mit Arbeit kompensieren. #00:14:30-9# (1)

L12: Ja, „Unsicherheit“ und „kompensieren mit viel Arbeit“ sind zwei Aspekte. Obwohl ich das Kompensieren durch harte Arbeit mit der Unsicherheit in Zusammenhang bringe, sind es trotzdem zwei Aspekte. #00:14:56-6# (1)

6. Konkurrenzbewusst (v. a. BWL / sozio-ökon. Hintergrund)

L12: Ein Aspekt, den ich vor allem im Süden wahrgenommen habe, der aber wahrscheinlich auch mit dem Fach BWL zu tun hat, ist, dass die Leute sehr konkurrenzbewusst sind. (...) Das ging so weit, dass da auch Frauen weinend mit ihren Freunden zur Sprechstunde gekommen sind, um Einfluss auf mich auszuüben. ... Ich habe da immer angeboten, dass sie getrennt arbeiten können. ... Die waren da sehr darauf bedacht, sich nur mit den Starken zusammenzusetzen und nur von Leuten, von denen man profitieren kann. Hier im Norden habe ich das noch nicht so erlebt. Hier waren sie bisher weitgehend auf die Gruppenarbeit bedacht. #00:03:32-1# (1)

7. Sich selbst vermarkten können (v.a. BWL / sozio-ökon. Hintergrund) & 8. Durchsetzungsfähigkeit / Coolness (v.a. BWL / sozio-ökon. Hintergrund)

L12: Durchsetzungsfähigkeit erkenne ich daran, wie die Leute präsentiert haben, ziemlich offensiv, auch dass sie die Schwächen so präsentiert haben, als wäre das mit Absicht entstanden und daran, wie die mit den Fragen umgegangen sind. Sie haben definitiv nie einen Fehler gemacht, immer dementiert, nie Einsicht gezeigt ... sie haben mehr so diese Coolness herausgekehrt (...) #00:15:06-5#

9. Abschlussorientiert (um Noten feilschen)

L12: (...) die wollen sich die Sache erstreiten und nicht erarbeiten. Und die anderen wollen sich die Sache erarbeiten und die streiten weniger um Noten. Und teilweise merke ich auch, dass sich bei Dozierenden die Tendenz einschleicht, dass -wenn nicht so scharf zu differenzieren ist - man vielleicht doch dazu neigt, die zu benachteiligen, die nicht streiten wollen. Das ist ungerecht und da passe ich schon selber auf. Weil man einfach nicht den Ärger haben will für 0,3, fünf

Sprechstunden da zu sitzen und zusammenzurechnen wieso, dass jetzt so ausgefallen ist. #00:18:58-9# (2)

10. Teamplayer (v.a. Arbeitend, Psychologie, Pflegemanagement)

L12: So etwas wie Teamplayer würde ich eher dem Norden zuordnen. (...) Aber wie gesagt, ich habe bis auf die eine exakt gleiche Veranstaltung ... ganz verschiedene Studiengänge. Ich würde eher vermuten, dass dieses Verhalten mit der Studiengangskultur zu tun hat. ... auch bei den Pflegewissenschaften, kamen die teilweise von der Nachtschicht im Krankenhaus, dass die da nicht die kreativsten Ideen hatten, kann ich vollkommen verstehen. #00:05:33-5# (1)

11. Oberflächliches Herangehen an fachliche Absicherung

L12: Also die Art und Weise, wie die jungen Leute recherchieren (in den unterschiedlichen Fachkulturen) ist schon gleich in meiner Wahrnehmung. Und zwar Googeln die als allererstes und lesen das bei Wikipedia.de, bevor die zu lesen anfangen oder sich online in der Bibliothek einloggen, nach dem Motto „wozu Fachquellen lesen, wenn ich mir das Wissen leichter über Wikipedia.de aneignen kann“, dies gilt meiner Einschätzung nach insbesondere für die Psychologie (...) #00:06:54-1# (1)

12. Vorgaben umsetzen (v. a. 1. Generation Akademiker)

L12: Die im Norden sind schon eher darauf bedacht, zu beachten, wie sie das zu machen haben und mehr auf die Umsetzung, aber nicht auf das Generieren von Ideen. Also die einen haben Ideen und verkaufen sie. Und die anderen haben keine eigenen Ideen, setzen das Fachliche aber sehr gut um. (...) Genau, die setzen Vorgaben um. ... und dort lernst du eigentlich, dass du zuliefern musst, dass du die Vorgaben umsetzen musst und nicht dem Vorgesetzten erzählst, wie man alles besser machen könnte. #00:16:22-6# (1)

ZUSAMMENHANG DER WAHRGENOMMENEN VIELFALT MIT DIVERSITY-MERKMALEN (L12)

Die zwölfte Interviewpartnerin schildert regionale Unterschiede zwischen dem Süden Deutschlands, wo sich eher ausländische Studierende, und dem Norden bzw. der Mitte, wo sich an den Hochschulen und Universitäten eher Studierende mit Migrationshintergrund finden. Bezogen auf die Studierenden mit Migrationshintergrund nimmt sie vereinzelt auch Personen war, die ihren Hintergrund quasi vorschoben, um sich nicht mit den „normalen Studierenden“ vergleichen zu müssen. Sie räumt jedoch auch ein, dass es aus der Gruppe der Studierenden mit Migrationshintergrund auch exzellente Leistungsträger/innen gibt. Den Aspekt des Vorgabenumsetzens schreibt sie eher Studierenden der first generation academics zu.

Bedingt durch ihren eigenen Erfahrungshintergrund als Migrantin richtet sich ihre Wahrnehmung in besonderer Weise auf diesen Aspekt wie auch sozialisationsbedingt auf den der Bildungsherkunft.

L12: Ich würde schon von einem Nord-Süd-Gefälle sprechen und sagen, dass die im Süden kreativer waren, durchsetzungsfähiger ... und sie konnten sich besser verkaufen ... die waren gar nicht besser. Ich würde sogar das Understatement im Norden gar nicht so schlecht heißen. Aber wenn ich mir so vorstelle, dass die Leute morgen in der Wirtschaft sind, dann sage ich, dass die aus dem Süden die Jobs kriegen werden und die im Norden werden deren Zulieferer sein, die die Befragung im dunklen Zimmerchen, am besten zuhause auf Honorarbasis machen. #00:13:45-9# (1. Aufzeichnung)

L12: Also teilweise haben die mit dem sozio-ökonomischen Status weniger gelernt. Aber die hatten auch die Zuversicht und die soziale Kompetenz, schnell Informationen zusammenzufassen und umzusetzen. Und bei denen mit dem niedrigen sozio-ökonomischen Status, da war eine Grundunsicherheit, die sie vielleicht auch mit mehr Lernen kompensiert haben. Aber so die Komplexität erkennen oder priorisieren, das war teilweise nicht ihre

Stärke, oder sie haben sich nicht getraut, das zu ihrer Stärke zu machen. (...) Nur mir tut es weh zu sehen, dass den Leuten nicht suggeriert wird, dass sie später auch Führungskraft sein können. Die, die sich selbstsicher zeigen, die werden eher als Führungskraft bei einem Assessment gesehen, und die anderen werden die guten B-Persönlichkeiten, die die Führung unterstützen. #00:14:30-9# (1. Aufzeichnung)

L12: Und dann gibt es auch die anderen, die oft am Kopftuch erkennbar sind, die immer diese besondere Stellung einnehmen wollen und ... das ständig auch betonen, weil ich mich durch diese besondere Stellung nicht mit den anderen vergleichen brauche. Und das gleiche merke ich jetzt im Norden, dass einige sehr stark darauf beharren, damit sie sich nicht mit den anderen vergleichen brauchen und „eine Ausrede für sich haben“. Und die andern, die wirklich draufgängerisch sind und mit beiden Kulturen umgehen. Deshalb würde ich eher die andere Kategorisierung wie sozio-ökonomischer Status oder Leistungsmotivation als Migrationshintergrund im Vordergrund sehen. #00:39:36-2# (2. Aufzeichnung)

L12: Zum Stichwort Diversity-Förderung: Ich war acht Jahre Frauenbeauftragte in Bayern an der Uni und ich bin als Sozialpsychologin natürlich von denen, die sagt, Quoten müssen sein, damit man später keine Quoten braucht. (...) Die Quote verstehe ich als Türöffner. (...) Wichtig ist es, den Job zu können. #00:22:16-8# (3. Aufzeichnung)

KONSTRUKTE ZUR BEDEUTUNG FÜR DEN LEHR-LERNPROZESS (L12)

Aus dem Vergleich der Elemente im Hinblick auf ihre Bedeutung für den Lehr-Lernprozess leitet die Interviewpartnerin elf Konstrukte ab. Davon beziehen sich sechs auf den individuellen Lernprozess, drei auf das Lehrhandeln und zwei auf den Gruppenlernprozess. Bezogen auf die Bedeutung für den Lernprozess der Gruppe unterscheidet sie das „Entstehen zusätzlicher Inhalte vs. Einschränken der Inhalte“ (4) und damit mehr Breite von Inhalten in der Veranstaltung bzw. Minderung der Inhaltsvielfalt und das „Öffnen des Potenzials der Gruppe vs. Beschränkung auf den eigenen Profit“ (6).

Implikationen für das Lehrhandeln entstehen durch die „Sichtbarkeit der Leistung vs. Leistung bleibt unsichtbar“ (11), das „thematisch in die Tiefe gehen können vs. an der Oberfläche bleiben“ (1) sowie die „Inspiration der Lehrperson zu vernetzen vs. Veranstaltung abspulen“ (2). Am differenziertesten beschreibt die Interviewpartnerin die Bedeutung für den individuellen Lernprozess in den Konstrukten. Dabei unterscheidet sie die „Förderung des Fortgangs des Lernprozesses vs. Verzögerung des Fortgangs“ (3) von der „Förderung der fachlichen Professionalisierung vs. bleibt laienhaft“ (7). Bezogen auf die Einstellung/Motivation zum Lernen differenziert sie die Offenheit im Sinne „lebenslangen Lernens vs. Lernresistenz“ (5), den „Spaß am Lernen vs. schwerfälliges Lernen“ (8), die „intrinsische Motivation vs. extrinsische Motivation“ (9) und die „Erfolgs-/Abschlussorientierung vs. Misserfolgs-Orientierung“ (10), den Gegenpol im Sinne der Sicherung der Inhalte.

1. Thematisch in die Tiefe kommen - auf die Oberfläche konzentriert (Vergleich: Durchsetzungsfähigkeit & sich selbst vermarkten gegenüber: kritisch hinterfragen)

L12: Ja schon, durch das kritische Hinterfragen, würde derjenige mehr in die Tiefe kommen. Und auf der anderen Seite (durchsetzen & sich selbst vermarkten) das wäre mehr nach außen tragen, in dem Sinne. Also da mehr Sein und hier mehr Schein. Aber mehr Schein ist aber natürlich auch soziale Kompetenz, es ist jetzt nicht grundsätzlich negativ. #00:51:47-6#

2. Inspiriert Lehrperson, Vernetzungen aufzuzeigen & Veranstaltung abspulen (Vergleich: Durchsetzungsfähigkeit & sich selbst vermarkten gegenüber: kritisch hinterfragen)

L12: Da könnte man vielleicht sagen, beim kritisch Hinterfragen: aktuelle wissenschaftliche

Aspekte heranziehen und viele Teilaspekte, also viel komplexer etwas darstellen. (...) Genau, inspiriert mich, Vernetzungen aufzuzeigen. Und bei den anderen liefere ich nur die Basis, das Standardprogramm. #00:57:36-2#

3. Fördert den Fortgang des Lernprozess - Erschwert/verzögert den Fortgang des Lernprozesses (Vergleich: kritisch hinterfragen & Vorgaben umsetzen)

L12: Ich würde wirklich sagen „fördert den Fortgang des Lernprozesses“ (...) Weil es ist ja auch meine Lieblingsdiskussion, dass ein Dozent auch ein Experte ist und dass man ihm als Experten zutrauen kann, (einordnen zu können) was wozu gemacht wird und was welche Lerneffekte hat. Und mein Lieblingsbeispiel, gerade in unseren Fächern ist: ich habe auch als Studentin gedacht, dass ich nach der Statistikprüfung nie wieder Statistik brauche. Aber das war natürlich nicht so und dass man auch als Student nicht alles sieht und feststellt, das finde ich normal. Aber deswegen machen wir ja als Dozierende die Vorgaben, weil wir das steuern müssen. #01:01:31-8#

4. Bringt zusätzliche Inhalte (mehr Breite) - Inhalte einschränken (Vergleich: hart arbeiten & kritisch hinterfragen)

L12: Ich würde zusätzliche Informationen sehen. Weil wir hier Tiefe haben, Vernetzung in Lernprozessen, also da fehlt jetzt noch Erweiterung ... wir haben die Vernetzung, dann Förderung dann wäre es Erweitern von ... doch inhaltlich in die Breite. Es sind ja zusätzliche Informationen, die da durch dieses Verhalten hinzukommen. ... genau zusätzlich Inhalte. #01:05:33-6#

5. Lebenslanges Lernen (Offenheit) - Lernresistent (rigide) (Vergleich: kritisch hinterfragen & oberflächliches Herangehen an fachliche Absicherung)

L12: Den positiven Pol dazu würde ich in dem Sinne lebenslanges Lernen oder Erfahrung nennen und hier den Gegenpol würde ich als lernresistent oder ähnlich bezeichnen. #01:08:29-4#

6. Öffnet Potenziale der Gruppe - Einschränkung auf den eigenen Profit (Vergleich: kritisch hinterfragen & konkurrenzbewusst)

L12: Also die Konkurrenzbewussten sind wirklich sehr stark darauf bedacht, einfach besser abzuschneiden. Das ist schon mal etwas Gutes. Aber, wenn das Niveau sehr niedrig ist, dann sind sie eben auch bedacht darauf trotzdem besser abzuschneiden, ohne das tatsächlich zu leisten. Das ist mehr so ein gruppendynamischer Aspekt. #01:11:44-8#

7. Fördert eigene fachliche Professionalisierung - bleibt laienhaft (Vergleich: kritisch hinterfragen & selbständig arbeiten)

L12: (...) ja, fördert die eigene Professionalisierung ... in Bezug auf fachliche Informationen, so das, was ich Experten nenne. Weil Professionalisierung sich auch auf diese sozialen Kompetenzen beziehen kann. (...) ich meine hier fachlich. #01:17:12-7#

8. Spaß am Lernprozess (Leichtigkeit) - Schwerfälligkeit im Lernprozess (Vergleich: kritisch hinterfragen & kreativ querdenken)

L12: (...) kritisch hinterfragen und kreativ querdenken ... so begrifflich gesehen könnte es auch etwas Gemeinsames sein. Aber es ist so wie Intelligenz und Kreativität. Du kannst hoch intelligent sein und trotzdem nicht kreativ. (...) Also das eine ist mehr dieses fachliche Hinarbeiten und das andere ist auch ohne viele fachliche Inhalte einfach loszudenken (...) Ja das hat auch was mit Spaß am Lernen zu tun ... weil sonst findet es sich schon in den bisherigen Konstrukten ... also dann sagen wir hier (beim kreativen Querdenker) Spaß am Lernprozess haben. Und bei dem kritisch Hinterfragen ... genau der Kreative hat so eine Leichtigkeit und der kritisch Hinterfragende eine Ernsthaftigkeit, in dem Sinne. (...) Ernsthaftigkeit, vielleicht auch schwerfällig, im Gegensatz zu leicht. #01:19:31-3#

9. Intrinsisch motiviert (Lernprozess) - Extrinsisch motiviert (Ergebnisorientierung) (Vergleich: kritisch hinterfragen & abschlussorientiert)

L12: (...) ja genau, das eine wäre eher intrinsisch und das andere eher extrinsisch motiviertes Lernen. Das eine ist auf den Lernprozess gerichtet, das andere auf das Ergebnis. Dahinter stehen diese Erfolgs- und Misserfolgs-Konstrukte. #01:21:47-3#

10. Erfolgsorientiert (Abschluss) - Misserfolg vermeiden (Inhalte sichern) (Vergleich: kritisch hinterfragen & Unsicherheit)

L12: (...) die Konsequenz für den Lehr-Lernprozess ist, dass die Erfolgsorientierten auf diesen Abschluss fixiert sind. Und bei den anderen, dass sie mehr die Inhalte interessieren und weniger die Noten, in dem Sinne. Und Misserfolg vermeiden bedeutet Inhalte abzusichern. #01:26:55-1#

11. Sichtbarkeit der Leistung - Leistung bleibt unsichtbar (Vergleich: Kritisch hinterfragen und Teamplayer)

L12: (...) die Sichtbarkeit praktisch von der Leistung. Auf der einen Seite Leistung sichtbar machen und auf der anderen ... Leistung bleibt unsichtbar. Das wäre auch mit dem Teamplayer so, weil die Einzelleistung hier unsichtbar bleibt. #01:27:56-9#

GRID-MATRIX: EINSCHÄTZUNG ALLER ELEMENTE IM HINBLICK AUF ALLE KONSTRUKTE (L12)

Bei den Profilen der idealtypischen Verhaltensmerkmale in der Grid-Matrix ist das „kreative Querdenken“ (3) am deutlichsten hauptsächlich dem Ausgangs-Konstruktpol zugeordnet. Das „kritische Hinterfragen“ (1) wird bezogen auf die drei Konstrukte „Sichtbarkeit der Leistung vs. Leistung bleibt unsichtbar“ (11), „Erfolgsorientierung vs. Misserfolgsorientierung“ (10) und „Spaß am Lernen vs. schwerfälliges Lernen“ (8) tendenziell dem Gegenpol zugeordnet. Und das „selbständige Arbeiten“ (2) schätzt die Interviewpartnerin bezogen auf die Konstrukte 1, 4, 6 und 7 nicht ein. Die Konstrukte 4 und 6 werden nicht bewertet, da diese sich auf den Gruppenlernprozess beziehen. Bezogen auf die Lehrimplikation „inhaltlich in die Tiefe gehen zu können vs. an der Oberfläche bleiben“ (1) und die Bedeutung für die den individuellen Lernprozess betreffende „Förderung der fachlichen Professionalität vs. bleibt laienhaft“ (7) sieht L12 keinen Zusammenhang.

Von den übrigen Verhaltensmerkmalen ähnelt das Profil des „harten Arbeitens“ (4) am ehesten dem „kreativen Querdenken“ (3), sowohl bezogen auf die Konstrukte zum Lernprozess der Gruppe als auch bezogen auf die zum Lehrhandeln wie zu der Hälfte der Konstrukte zum individuellen Lernprozess. Keine Einschätzung erfolgt bezogen auf die beiden Konstrukte zur Motivation „erfolgsorientiert vs. misserfolgsorientiert“ (10) und „intrinsisch motiviert vs. extrinsisch motiviert“ (9). Der „Spaß am Lernen vs. schwerfälliges Lernen“ (8) wird eher dem Gegenpol zugeordnet.

Beim „Vorgaben umsetzen“ (12) werden vier Konstrukte nicht bewertet: „Vernetzung vs. Abspulen“ (2), „thematisch in die Tiefe gehen zu können vs. an der Oberfläche bleiben“ (1), „Offenheit vs. Lernresistenz“ (5) und die „Sichtbarkeit der Leistung“ (11). Beim „Teamplayer“ (10) sind es ebenfalls vier Konstrukte, die unbewertet bleiben, die „Förderung der fachlichen Professionalisierung“ (7), das „thematisch in die Tiefe gehen können“ (1), der „Spaß am Lernen“ (8) und „intrinsische vs. extrinsische Motivation“ (9).

Das „oberflächliche Herangehen“ (11) hat von den Verhaltensmerkmalen zumindest in Bezug auf 7 der Konstrukte eine klare Zuordnung zum Gegenpol und die klare Tendenz bei einem weiteren. Die Konstrukte „Spaß beim Lernen vs. schwerfälliges Lernen“ (8), „Erfolgsorientierung vs. Misserfolgsorientierung“ (10) und auch die „Sichtbarkeit des Lernprozesses“ (11) liegen in der Wertung deutlich beim Konstruktausgangspol.

3 kreativquerdenken	1 kritisch hinterfragen	2 selbstständig arbeiten	4 hart arbeiten	12 Vorgaben umsetzen	8 sich durchsetzen	6 Konkurrenz	10 Teamplayer	9 abschlussorientiert	7 sich vermarkten	11 oberflächlich	5 Unsicherheit	Verhaltensmerkmale L 12 Konstrukt(6-4) & Gegensatz(3-1)	
6	6	5	6	X	3	3	4	1	1	1	X	inspirierte Vernetzung - „abspulen“	2
5	6	X	6	5	X	3	4	2	2	1	3	zusätzliche Inhalte - Einschränkung	4
6	5	X	6	5	4	X	X	4	2	1	4	Professionalisierung - laienhaft	7
6	4	X	6	4	3	1	6	1	1	1	4	Potenzial der Gruppe - eigener Profit	6
6	4	5	6	5	4	3	4	2	2	1	2	fördert Lernprozess - verzögert	3
4	6	X	6	X	3	2	X	1	2	1	X	thematische Tiefe - Oberfläche	1
5	5	5	6	X	X	3	5	X	2	1	X	Offenheit - Lernresistenz	5
6	3	4	5	X	6	6	1	6	6	5	3	Leistung sichtbar - unsichtbar	11
6	3	4	X	3	4	5	3	4	5	5	2	erfolgsorientiert - Misserfolg vermeiden	10
6	3	5	3	3	4	1	X	3	X	4	3	Spaß am Lernen - schwerfälliges Lernen	8
4	5	5	X	3	3	2	X	2	1	2	X	intrinsisch motiviert - extrinsisch	9

ABBILDUNG 35: GRID-MATRIX LEHRPERSON 12

4.3.13. Lehrperson 13 (L13)

Der 13. Gesprächspartner ist männlich und gehört zum Mittelbau einer Universität im Fachbereich Bildungswissenschaften. Zum Zeitpunkt des Interviews war er 30 Jahre alt und hatte 9 Jahre Lehrerschaft, davon 3 als Tutor. Der Bildungsweg kann als klassisch beschrieben werden und mündet aktuell in der Promotionsphase. Der familiäre Hintergrund ist kein akademischer.

L13: Direkt nach dem Abitur habe ich angefangen Berufspädagogik, Psychologie und Wirtschaftswissenschaften zu studieren. ... Und mein (jetziger) Chef hat mich im 4. oder 5. Semester angesprochen, ob ich nicht Hiwi werden möchte. Und dann habe ich damit angefangen. Es hat mir gut gefallen und da bin ich dann sozusagen „kleben geblieben“. (...) Also ich war dann quasi drei Jahre Hilfskraft und dann wissenschaftlicher Mitarbeiter und das mache ich ja mittlerweile schon im sechsten Jahr. #00:01:07-2#

Im Hinblick auf die Belohnungs- und Bewertungsmechanismen im universitären Alltag und Karriereverlauf schätzt er die Bedeutung der Lehre eher gering ein. Wenngleich er persönlich der Lehre einen höheren Stellenwert einräumt.

L13: Gemessen an unseren eigentlichen Aufgaben und wie die hier so gesehen werden, (ist die Bedeutung der Lehre) eher gering. Also, bestes Beispiel: Die Lehrevaluation ist gerade mehr oder weniger abgeschafft worden von der Universität XXX. Man muss nur nachweisen können, dass man Lehre macht, aber wie gut die ist, spielt an der Stelle keine Rolle, solange man genug Drittmittel einwirbt (...) Es ist eben Fakt, dass Lehre in der Universität keine große

Rolle spielt, für meinen Erfolg als Wissenschaftler. Wenn ich mich, nachdem die Dissertation fertig ist, bewerbe, werde ich meine Lehrevaluationsergebnisse, wenn ich sie der Bewerbung beilege, diese wahrscheinlich umsonst beilegen. Eigentlich finde ich aber, dass Lehre schon ganz wichtig ist, weil man als Studierender sein Studium v.a. an der Qualität der Lehrveranstaltungen der Dozenten misst. Und dass, wo man viel oder wenig mitgenommen hat, schreibt man nachher den Dozenten und deren Lehre zu.

Sein Bild als Lehrperson ist davon geprägt, eine Brücke zu schlagen zwischen den wissenschaftlichen Lerninhalten und der (späteren) beruflichen Praxis.

L13: Also ich verstehe mich nicht als „Bespaßer“ von den Studierenden, sondern eher als jemand, der irgendwie die Aufgabe hat, zu versuchen, ein Verständnis dafür zu erwecken, dass das, was wir hier an der Uni machen, tatsächlich etwas mit dem Lebensalltag oder mit dem Berufsalltag von dem, was die Studierenden später machen werden, zu tun hat. Was ja in der Regel nichts mit Wissenschaft zu tun hat. Und, dass das, was wir machen, denen tatsächlich helfen kann, ihren Berufsalltag zu strukturieren und zu verstehen und sich erfolgreich durchzusetzen. (...) Und dafür eben den Raum zu geben. #00:04:30-1# (2. Aufzeichnung)

Seiner Erfahrung nach ist es wichtig, den Studierenden möglichst früh im Studium einen solchen Bezug zur späteren Berufspraxis aufzeigen zu können.

L13: (...) also, wir können denen im fünften Semester im Hauptstudium, schwer begreifbar machen, warum die überhaupt noch bei uns sein sollen. Jetzt beim Bachelor, haben wir die ab dem ersten Semester mit viel mehr Lehrveranstaltungen, das heißt, wir können denen direkt zeigen, ... was wir bzw. unsere Themen mit deren späterer Lebenswelt zu tun haben. Und dadurch haben wir dieses Problem, dass die nicht so den Berufsbezug haben, glaube ich, wieder so ein bisschen abgefedert. Das muss sich noch ein bisschen zeigen, aber zumindest die ersten Prüfungsergebnisse vermitteln uns zumindest den Eindruck. Wobei es auch da so ist, dass die, die Wirtschaftswissenschaften und berufliche Fächer studieren, besser sind. Und ansonsten merkt man einfach, dass es eine Massen-Uni ist. #00:07:31-2# (2. Aufzeichnung)

Hinsichtlich der Sichtbarkeit der Unterschiede stellt er heraus, dass dies paradoxerweise in der lehrendenzentrierten Vorlesung, in der man ja vermeintlich in der Masse verschwindet, sehr deutlich hervortritt. Als weiteres Format, das in besonderer Weise Vielfalt erkennbar macht, benennt er Gruppenarbeiten.

L13: Man bekommt die Unterschiedlichkeit überall mit, soviel ist schon mal klar. Und ich glaube besonders gut kriegt man sie einmal in der Vorlesung mit, obwohl das eigentlich erstmal paradox klingt, weil das ja der Frontalunterricht ist. Aber das liegt glaube ich v.a. auch an der Architektur von so einem Hörsaal, weil man einfach als Dozent alles sieht, also alles irgendwie wahrnimmt. (...) Die vermeidliche Anonymität ist überhaupt nicht gegeben. Und zum anderen ist das, wo man die meisten Informationen her bekommt, bei der Beobachtung von Gruppenaufgaben, die sich jetzt nicht nur auf Diskussionen beziehen, sondern wo angepackt werden muss. Also wo dieses ganze Spektrum an Sozialkompetenz eine Rolle spielt, aber die gleichzeitig, auch ganz unterschiedliche Möglichkeiten haben, sich einzubringen. Ich glaube, da bekommt man einfach am meisten über die Leute raus, sowohl was den Inhalt angeht als auch die Persönlichkeit, wie sie die einbringen können. #00:02:59-9# (1. Aufzeichnung)

WAHRGENOMMENE VERHALTENSWEISEN & MERKMALE (L13)

Der dreizehnte Interviewpartner beschreibt elf unterschiedliche Verhaltensweisen und Merkmale, die er im Lehr-Lernprozess bei den Studierenden wahrnimmt. Als idealtypisch sieht er dabei, „ein Gespür für das Thema“ (1) zu haben, das sichtbar wird, wenn die Studierenden in ihren Wortbeiträgen über den reinen Pflichtstoff hinausgehen. Weiterhin benennt er die Rolle des „Retters“ (2), die sich darin zeigt, dass jemand verantwortlich Initiative ergreift, als sehr hilfreich. Positiv hebt er auch das „professionelle Auftreten“ (10) hervor, das er in Beiträgen und Präsentationen v. a. bei Studierenden mit wirtschaftswissenschaftlichem Hintergrund und Berufserfahrung wahrnimmt.

Bezogen auf eher passive Verhaltensmerkmale im Veranstaltungskontext unterscheidet er die „Schüchternen“ (3), die sich durch Zurückhaltung auszeichnen, aber auf Ansprache aktiv werden, die „Stillen“ (8) sind in gewisser Weise eine Steigerung dazu. Dass sie während der Veranstaltung geistig dabei waren, zeigt sich erst bei der Leistungsabfrage am Ende des Semesters. Damit unterscheiden sie sich auf den ersten Blick nicht von den „rein körperlich Anwesenden“ (5), die geistig nicht dabei sind. Auch „Sprachprobleme“ (9) können hinter passivem Verhalten stecken und werden erst in Referaten und Prüfungen sichtbar.

Direkt und aus Sicht des Interviewpartners eher unangenehm sichtbar werden hingegen „Desinteresse“ (4), das sich z. B. durch paralleles Surfen im Internet äußert, das „unsensible Polarisieren“ (6), hinter dem - seiner Einschätzung nach - ein fehlendes Gespür für die eigene Wirkung nach außen steckt und unangebrachtes „kumpelhaftes Verhalten“ (7), bei dem der Studierende nicht zwischen dem inhaltlichen Kontext der Veranstaltung und dem persönlichen Kennen der Lehrperson unterscheidet. Als weiteres Verhaltensmerkmal benennt er den Typ des „Lehrers“ (11), damit meint er Äußerungen und Verhaltensweisen, die signalisieren, dass man den Inhalt schon kennt und es sogar besser weiß.

IDEALTYPISCHE VERHALTENSWEISE(N)/-MERKMALE

1. Gespür für das Thema (fit)

L13: Ich sehe, dass sie ein Gespür für das Thema haben, wenn sie auch bereit sind, sinnvoll über Themen zu diskutieren, zu denen sie nicht fünf Minuten vorher erst einen Abschnitt gelesen haben, und sich die Frage, ihr Arbeitsauftrag genau auf diesen Abschnitt bezieht. Also jemand, der irgendwie klug ist, der kriegt aus einem zweiseitigen Text, der Seminargrundlage ist und der zuhause zu lesen war, oder der zehn Minuten vor der Gruppenarbeit gelesen wurde, kann der irgendwie Aufgaben beantworten. Wenn es also mehr oder weniger drin steht, was jetzt aufzuschreiben ist oder so. Aber mit dem fit sein und Gespür haben für das Thema meine ich, wenn Inhalte eingebracht werden, die nicht unmittelbar in der Veranstaltung thematisiert wurden, sondern die sich eher aus dem ganzen Studienkontext ergeben oder - sage ich mal - aus reflektierter Alltagserfahrung ergeben. Das meine ich mit „fit sein“. #00:05:54-9#

2. „Retter“ - verantwortlich Initiative ergreifen

L13: Und genau diese Retter, die einen sozusagen nicht so blöd aussehen lassen, weil man sonst immer wieder vor einer Gruppe steht, bei der niemand die Hand hebt, genau die sind in der Regel auch die, die die Gruppenarbeiten tragen. Also die sind diejenigen, die als erstes den Stift in die Hand nehmen. Die erste Frage bei der Gruppenarbeit ist ja immer, wer schreibt? und dann gehen auf einmal alle Hände unter den Tisch. Und das sind dann die, die meistens sagen, „na gut, dann mache ich’s“. Die also quasi signalisieren, dass sie es eigentlich gar nicht machen wollten. Aber in

Wirklichkeit glaube ich, dass sie wissen, dass es sowieso ihre Aufgabe sein wird. Initiative ergreifen - würde ich sagen - ist einfach das Ding. Also selbst wenn sie nicht unbedingt immer die sind, die genau wissen, ob das, was sie denken passt oder nicht. Aber sie sind zumindest die, die bereit sind, darüber zu reden, auch wenn es vielleicht falsch ist, und die bereit sind, für die Gruppe solche Arbeiten zu übernehmen. #00:09:18-7#

WEITERE VERHALTENSWEISEN/-MERKMALE

3. „Schüchterne“ - zurückhaltend

L13: (...) das sind nicht die, die zuerst aufschreien und sagen „wir machen das jetzt so und so ...“ sondern die sind eher in der zweiten Reihe, aber nicht, was das inhaltliche Wissen angeht, sondern die sind nicht ganz so initiativ, aber sind immer bereit mitzuarbeiten, mitzudiskutieren und bringen sich auch irgendwie dann eben auch ein. (...) vielleicht Schüchternheit, könnte man vielleicht nehmen. #00:11:59-2#

4. Desinteressierte & 5. rein körperlich anwesend (geistig abwesend)

L13: Also die stören mich zwar, weil es mich ärgert, wenn ich über irgendein Thema spreche und jemand bei facebook aber gerade mit anderen Sachen beschäftigt ist. Das ärgert mich, auch weil ich finde, dass man das Erwachsenen eigentlich nicht mehr sagen muss, „jetzt klapp mal dein Laptop zu“. Aber die stören ja nicht den Betriebsablauf im Prinzip so. Das sind auf jeden Fall Verweigerer. Und dann gibt es noch eine andere Form von Desinteresse, das sind einfach die, die einen angucken, aber man kann davon ausgehen, auch wenn man sich das dann in Gruppenarbeiten anschaut, was die für einen Beitrag leisten können, die sind einfach nur gedanklich woanders. Das wäre eher so die passive Form. #00:14:26-5#

6. „Polarisierer“ unsensibel

L13: Genau, das sei mal dahingestellt, ob ihm das egal ist oder er es nicht merkt. Ich glaube, unsensibel sein will man eigentlich generell nicht, das ist glaube ich eher so ein negatives Bei-Produkt, dass man selber nicht so ganz unter Kontrolle hat vielleicht. Weil jetzt einfach das Gespür in dem Fall jetzt nicht für die Inhalte, sondern das Gespür dafür, wie ich nach außen wirke, vielleicht einfach nicht so stark ausgeprägt ist. #00:20:16-6#

7. „Kumpel“ - fehlende Trennung von Person und Inhalt

L13: Die duzen z. B., wo ich mich immer ziemlich erschrecke, dann private Gespräche auch mir gegenüber, die nicht zur Veranstaltung passen, und die Vorerwartung, dass ich schon so eine Art Koalition mit denen gebildet habe. #00:23:04-0#

L13: (...) also damit meine ich jetzt nicht, dass die nur über Fußball reden, wenn es eigentlich um berufliche Weiterbildung gehen soll, sondern, dass sie eben das Thema berufliche Weiterbildung absolut wissenschaftsfern und irgendwie so auf der persönlichen Ebene irgendwie bequatschen wollen und beackern wollen. Und gleichzeitig fehlt irgendwie so die Trennung zwischen Inhalten und den Personen, die die Inhalte bearbeiten. #00:24:14-3#

8. „Stille“ - geistig dabei

L13: Diese anderen, das sind die, die im Prinzip sehr passiv sind, was aber noch lang nicht heißt, dass sie deswegen nicht im Geiste mitarbeiten. #00:27:56-8#

L13: Man erkennt es erst am Ende des Semesters oder wenn sie dann mal gezwungen sind Leistung zu bringen, z. B. weil sie ein Referat halten müssen oder so ... oder weil man sie direkt anspricht und sagt „Was sagen Sie dazu?“ Dann denkt man, warum er oder sie sich nicht öfter äußert. #00:28:28-0#

9. Sprachprobleme

L13: Es gibt noch die mit Verständnisproblemen. (...), da hat eine Studentin eines der ersten Referate in der Veranstaltung gehalten und zwar über das Thema „Arbeit“. Und dann hat sie versucht, das geschichtlich aufzuarbeiten, ... und irgendwann hat sie angefangen von Adlern zu

sprechen, immer von Adlern. Und kein Mensch im Seminar hat es verstanden, aber es hat auch keiner gefragt, was mit Adlern gemeint ist. Und die hat Adelige gemeint aber die konnte einfach nicht gut genug Deutsch. (...) Und das ist ja hier in XXX an der Universität mit einem unheimlich hohen Anteil von Migranten auch kein Problem, das ein Randproblem wäre. Auch bei Prüfungen haben wir das oft, dass Prüfungen nicht bestanden werden, weil einfach das Verständnis nicht da ist. Selbst wenn man versucht, niemanden mit der Wortwahl und so zu überfordern. #00:33:10-5#

10. Professionelles Auftreten

L13: In XXX merke ich da keinen großen Unterschied, also wenn ich jetzt aufs Geschlecht gucke. Weil letztendlich ist das Geschlecht ja nur ein Merkmal, das die anderen Merkmale an der Stelle überstahlt. (...) Die einzigen, die positiv herausstechen, sind eigentlich die Wirtschaftswissenschaftler. Die haben häufig vorher schon eine Ausbildung gemacht, bevor sie angefangen haben, zu studieren. Und haben deshalb hier (beim Gespür für das Thema) gewisse Vorteile und sind auch vom Auftreten irgendwie anders. (...) Die sind anders vor-sozialisiert in ihrem Auftritt, also von der Kleiderordnung, über Gesprächsverhalten (...) #00:40:31-1#

L13: Die fallen durch bessere Ergebnisse auf, durch bessere Beiträge und durch ihren Auftritt. (...) Professionelles Auftreten kann man schon sagen, ja. Weil professionelles Auftreten ja noch nichts über Inhalte sagt. #00:42:24-8#

11. „Lehrer“ - schon alles Wissener

L13: Also „Lehrer“, nicht, weil sie mir etwas beibringen wollen, sondern Lehrer, weil sie sich selber schon als Lehrer verstehen, dabei sind sie noch nicht mal im Referendariat gewesen. (...) das sind Besserwisser, die wissen es eigentlich schon, ja. #00:44:03-1#

ZUSAMMENHANG DER WAHRGENOMMENEN VIELFALT MIT DIVERSITY-MERKMALEN (L13)

Exotische Namen oder Optik, die ggf. auf einen Migrationshintergrund schließen lassen, haben nach Einschätzung des 13. Interviewpartners nichts mit der Qualität des Unterrichts zu tun. Generell wird also der Migrationshintergrund nicht als Problem gesehen, allerdings nimmt er einen engen Zusammenhang der zweiten Generation von Migranten im Studium mit dem Auftreten von Sprachproblemen wahr.

Im Hinblick auf ein professionelles Auftreten sieht L13 eine Verbindung zu berufserfahrenen Studierenden v. a. mit wirtschaftswissenschaftlichem Hintergrund. Zwar stellt er fest, dass Studierende ohne akademisches Elternhaus sich im Verhalten (z. B. Umgangssprache) von Akademikerkindern unterscheiden, jedoch schreibt er diesen wahrnehmbaren Unterschieden keine Relevanz im Hinblick auf die Studienqualität zu. Vielmehr betont er, dass sie alle beschriebenen Verhaltensweisen im Lehr-Lernprozess zeigen. Seiner Wahrnehmung nach fördert allerdings berufliche Erfahrung ein Gespür für das Thema.

L13: Also man merkt schon ganz schnell, wer working class hero ist und wer Kind aus gutem Hause - sage ich mal - ist, aber das ist noch nie ein Problem gewesen in meinen Veranstaltungen. #00:33:46-5# (1. Aufzeichnung)

L13: (...) also, ich bin ja selber so eine Art working class hero ... es werden einfach andere Begriffe benutzt, es wird mehr umgangssprachlich formuliert, aber das ist ja für uns überhaupt kein Problem. #00:34:06-6# (1. Aufzeichnung)

L13: (...) ja klar, die können alle anderen beschriebenen Verhaltensfacetten auch zeigen. Es ist sogar im Gegenteil so, dass wenn in deiner Familie noch niemand eine Berufsausbildung gemacht hat und du selber vom Abitur ins Berufsschullehramt kommst, hast du hier (in der beruflichen Bildung) Probleme. Während, wenn du, aus einer Arbeiterfamilie kommst, und

selber gerade eine Ausbildung gemacht hast, bist du teilweise hier sogar groß im Vorteil. #00:34:28-8# (1. Aufzeichnung)

L13: Die Sprachprobleme (...) an der Stelle, wo es problematisch wird, da wo es darum geht, einen Lernerfolg im Seminar zu gewährleisten oder eine Beteiligung am Unterrichtsgeschehen, das war bei mir bisher immer mit Migration verbunden und nicht mit anderen Merkmalen. Die tun sich einfach schwer, es sind komplizierte Texte, mit denen wir uns beschäftigen. (...) Also wir haben ja auch superviele Migranten, die zu den super fitten Studierenden gehören. Das ist jetzt nicht pauschal gemeint, aber da wo es große Sprachprobleme gibt, das sind dann in der Regel auch Migranten. #00:36:13-6# (1. Aufzeichnung)

L13: Naja, also zunächst fällt es auf durch die Teilnehmerliste ... da sind einfach dann die Namen, die so exotisch sind, dass man oft auch nicht weiß, ob das jetzt ein Mann oder eine Frau ist. Da muss man dann erstmal googlen, ob das ein Männer- oder ein Frauen-Vorname ist. Aber das hat ja mit der Unterrichtsqualität überhaupt nichts zu tun. (...) Wenn es einen Unterschied gibt, dann ist es ein rein optischer Unterschied und ein Unterschied auf der Teilnahmeliste. Und problematisch erkennt man es höchstens, wenn eben die Sprachprobleme da sind. (...) Die Mehrzahl der Migranten ist völlig unproblematisch - so doof wie sich das anhört. #00:37:47-9# (1. Aufzeichnung)

L13: Die einzigen, die positiv herausstechen, sind eigentlich die Wirtschaftswissenschaftler. Die haben häufig vorher schon eine Ausbildung gemacht, bevor sie angefangen haben, zu studieren. Und haben deshalb hier (beim Gespür für das Thema) gewisse Vorteile und sind auch vom Auftreten irgendwie anders. (...) Die sind anders vor-sozialisiert in ihrem Auftritt, also von der Kleiderordnung, über Gesprächsverhalten ... die können trotzdem in die bisherigen Kategorien hier überall reinfallen. #00:40:31-1# (1. Aufzeichnung)

KONSTRUKTE ZUR BEDEUTUNG FÜR DEN LEHR-LERNPROZESS (L13)

Aus dem Vergleich der wahrgenommenen Verhaltensweisen im Hinblick auf ihre Bedeutung für den Lehr-Lernprozess leitet L13 elf Konstrukte ab. Davon beziehen sich jeweils fünf auf den individuellen Lernprozess und das Lehrhandeln. Ein Konstrukt zielt auf den Gruppenlernprozess. Dieses bezieht sich darauf, dass bestimmte Verhaltensmerkmale wie ein „Gespür für das Thema“ eine „höhere Gruppeninteraktion befördern“ (2) und andere wie „rein körperliche Anwesenheit“ Frontalunterricht erforderlich machen, da Aktivitäten von Studierendenseite fehlen.

Bei den Konstrukten, die eine Bedeutung für den individuellen Lernprozess haben, differenziert der Interviewpartner nach folgender Abstufung: im 10. Konstrukt liegt die Wertung, ob durch die Verhaltensmerkmale überhaupt die „Studienvoraussetzung gegeben ist oder nicht“, im 7. Konstrukt geht es darum, dass die Merkmale auf ein „Interesse am Thema vs. Desinteresse“ schließen lassen. Ob die Studierenden aus der Veranstaltung eher „etwas mitnehmen vs. wenig mitnehmen“ (3) wie auch die „Höhe des Lernniveaus“ (1) ist ebenfalls je nach Verhaltensmerkmal zu unterscheiden bzw. durch diese beeinflusst. Und letztlich beeinflussen diese auch die „Sicherheit oder Unsicherheit in der Prüfungssituation“ (Konstrukt 9).

Auf das Lehrverhalten bezogen unterscheidet L13 auf genereller Ebene, ob durch die wahrgenommenen Verhaltensmerkmale die „Chance zum Feedback gegeben ist vs. keine Möglichkeit zum Feedback besteht“ (8) und ob diese durch ihre Beiträge die Lehrperson dazu einladen, „das Potenzial zu nutzen vs. es ungenutzt zu lassen“ (11) bzw. ob dadurch sichtbar wird, dass der „Hintergrund gegeben ist vs. Moderationsbedarf besteht“ (4), also die Studierenden selbstregulativ lernen oder lehrendenzentriertes Vorgehen erforderlich wird. Zudem differenziert

er, ob durch die Merkmale eine „Diskussionsbasis besteht vs. Überzeugung notwendig ist“ (5) und spezieller, ob die „wissenschaftliche Grundlage da ist vs. diese erst geschaffen werden muss“ (6).

1. Erhöhen das Niveau des Lehr-Lernprozesses - niedriges Niveau des Lehr-Lernprozesses (Vergleich: Gespür für das Thema & rein körperlich anwesend)

L13: Der größte Unterschied ist sicherlich das Niveau der Veranstaltung. Also die mit dem großen Gespür für das Thema erhöhen das potenzielle Niveau einer Veranstaltung. Weil man nämlich nicht immer bei Adam und Eva anfangen muss, sondern weil die die Basics drauf haben und man sozusagen die Probleme, die für uns interessant sind, gemeinsam in Angriff nehmen kann. (...). #00:48:24-6#

2. Erhöhen die Interaktion in der Gruppe - Frontalunterricht (Vergleich: Gespür für das Thema - rein körperlich anwesend)

L13: Und dazu gehört auch irgendwie ein offener Lernprozess, viel Austausch, viel Interaktion. Und das ist ein ziemlich krasses Gegenteil zu denen, die rein körperlich anwesend sind. Also die, die einfach nur da sitzen, vermitteln einem das Gefühl, dass man alles von Anfang an erklären muss, also die absoluten Basics auch noch mal. Und man wird Alleinunterhalter #00:48:24-6#

3. Nehmen aus der Veranstaltung etwas mit - Nehmen wenig mit (Vergleich: Gespür für das Thema & aktiver Verweigerer)

L13: Naja, also bei denen, die fit sind und die ein Gespür für das Thema haben, hatten wir ja jetzt auch schon festgehalten, da ist einfach viel Interaktion. Das heißt aber auch, dass das Potenzial von dem, was man da mitnehmen kann, natürlich sowohl für die als auch für mich groß ist. Bei den anderen eben nicht, weil die sich verweigern, die wollen diese Interaktion nicht, die haben auch nicht daran teil, wenn sie trotzdem stattfindet, weil es viele fitte im Seminar gibt. Und bei denen ist dann natürlich auch kein Lernpotenzial vorhanden. #00:56:51-7#

4. Als Lehrperson in den Hintergrund treten können - Moderationsbedarf als Lehrperson (motivieren)²⁹ (Vergleich: Gespür für das Thema & schüchtern)

L13: Für mich als Lehrperson, ist es bei den Schüchternen so, wenn ich das mitbekomme, wenn ich also diese Schüchternen erkenne, dann bin ich auf jeden Fall mehr gefragt, die zu kitzeln, damit sie sich mehr beteiligen. Da muss ich irgendwie mehr motivieren und mehr moderieren. Damit die zeigen können, dass die das eigentlich ganz gut wissen. Das ist bei der ersten Gruppe, die generell ein bisschen offener ist und ein bisschen selbstbewusster ist, irgendwie nicht so der Fall. Also mehr Moderation, Moderationsbedarf als Lehrperson. #00:58:50-7#

5. Gemeinsame Diskussionsbasis vorhanden³⁰ - Überzeugung notwendig (anspruchsvoll) (Vergleich: Gespür für das Thema & Lehrer)

L13: Ein Unterschied ist, dass man bei diesem Lehrertyp mehr argumentieren muss, um vorgefertigten Einstellungen entgegenzuwirken. Also quasi diese Einstellung, in der Praxis läuft alles ganz anders als an der Uni. Man muss da viel Überzeugungsarbeit leisten und viel argumentieren, um eben solche Einstellungen zu entkräften oder mal zum Gegendenken anzuregen. #01:02:03-5#

6. Wissenschaftliche Grundlage vorhanden - Herstellen der wissenschaftlichen Ebene notwendig³¹ (Vergleich: Gespür für das Thema & Kumpel)

L13: Ein großer Unterschied, den wir schon als Konstrukt haben, ist auch hier, dass auch die Kumpel-Typen eher diskussions- und redebereit sind, also da muss man nicht viel den Alleinunterhalter spielen. Ein großer Unterschied (zu dem bisherigen Konstrukt) ist aber, dass man hier immer gefragt ist, eine wissenschaftliche Ebene herzustellen oder zu wahren. #01:04:45-9#

²⁹ Pole getauscht

³⁰ Pole getauscht

³¹ Pole getauscht

7. Interesse für das Thema – Desinteresse (Vergleich : Gespür für das Thema - die Stillen (abgegrenzt von & passiven Verweigerern)

L13: (...) ja, das Interesse, das Interesse für das Thema ist bei beiden gegeben. Nur ist es eben bei den einen eher offen und bei den anderen ist es noch sehr verdeckt. #01:06:47-8#

8. Eröffnen Chancen auf Feedback - keine Feedbackmöglichkeit (Vergleich: Gespür für das Thema - Retter)

L13: Ja, das ist etwas, das beide verbindet. Es eröffnet Chancen auf Feedback und zwar Feedback von den Studierenden, Feedback von mir. #01:13:08-8#

9. Sicheres Auftreten in Prüfungssituationen - Unsicherheit in Prüfungssituationen (Vergleich: Gespür für das Thema & professionelles Auftreten)

L13: (...) es macht, würde ich eigentlich sagen, keinen Unterschied, weil das für uns in der Lehre so gut wie keine Rolle spielt. In Prüfungen haben die aber Vorteile, und zwar, dass sie sicherer sind. Die haben ein sichereres Auftreten durch diese Professionalität und durch ihre nicht nur fachliche Vorsozialisierung haben die einfach in Prüfungssituationen ein von Inhalten unabhängiges Standing irgendwie. #01:17:31-7#

10. Voraussetzung zum Studium gegeben³² - Voraussetzung zum Studium nicht gegeben (Vergleich: Gespür für das Thema - Sprachprobleme)

L13: Ja, genau die Voraussetzungen (zum Studium) sind hier (bei denen mit Sprachproblemen) nicht gegeben. Also Voraussetzungen gegeben und nicht gegeben. #01:20:15-4#

11. Potenzial als Lehrperson schöpfen/kanalisieren - Potenzial ungenutzt lassen (Vergleich: Gespür für das Thema & Polarisierer)

L13: (...) das ist hier nicht Motivieren, sondern das ist hier so eine Mediation, weil man muss ja aufpassen, dass man nicht mehrere Fronten dann bekommt, die so sind, dass es keine Diskussion mehr geben kann. Also wenn dann alle anderen da sitzen und den Kopf schütteln „was erzählt der denn da für einen Quatsch“, und sozusagen dadurch keine Gesprächsbereitschaft erwächst, dann ist es nicht sinnvoll für den Lehr-Lernprozess. Wenn man es aber schafft, die Heftigkeit der These irgendwie ein bisschen zurechtzurücken, so dass auch andere damit umgehen und weiter diskutieren können, dann schon. ... dann kann man das Potenzial daraus schöpfen, ja. #01:23:41-9#

GRID-MATRIX: EINSCHÄTZUNG ALLER ELEMENTE IM HINBLICK AUF ALLE KONSTRUKTE (L13)

Aus Perspektive der Konstrukte fällt in der Grid-Matrix auf, dass das 10. Konstrukt, das die Voraussetzung zum Studium betrifft, bei fünf der elf Verhaltensmerkmale nicht bewertet wird. Dies gilt für das „unsensible Polarisieren“ (6), das unangemessene „kumpelhafte Verhalten“ (7), die „Stillen“ (8), die „geistig Abwesenden“ (5) sowie die „Desinteressierten“ (4). Für alle fünf ist eine Einschätzung hinsichtlich der Studierfähigkeit nicht möglich, da sie entweder nicht sichtbar werden oder sich auf die soziale, nicht auf die fachliche, studienbezogene Ebene beziehen.

Auch beim 9. Konstrukt, „sicher in Prüfungssituationen vs. unsicher in Prüfungen“, werden drei Elemente nicht bewertet, „Gespür für das Thema“ (1), „geistig abwesend“ (5) und „Desinteresse“ (4). Alle drei lassen aus Sicht des Interviewpartners keinen Schluss auf die Sicherheit im Prüfungskontext zu. „Das Potenzial als Lehrperson schöpfen vs. das Potenzial ungenutzt lassen“ (11) bleibt in der Bewertung ebenfalls für das erste Verhaltensmerkmal sowie für die „Sprachprobleme“ (9) offen. Hieran könnte ein individuelles Gespräch anknüpfen. Desweiteren wird bezogen auf das Merkmal der Sprachproblematik auch für die Konstrukte der bestehenden

³² Pole getauscht

„Diskussionsbasis vs. notwendiger Überzeugungsarbeit“ (5) und der „wissenschaftlichen Basis vs. diese herstellen müssen“ (6) nachvollziehbar keine Einschätzung vorgenommen.

1. Gespür für das Thema	2. Retter	10. professionelles Auftreten	11. Lehrer - „Schon-Alles-Wisser“	6. Polarisierer	3. Schlichter	7. Kumpel	8. Stille (geistig dabei)	9. Sprachprobleme	5. geistig Abwesende	4. Desinteressierte	Verhaltensmerkmale L13 Konstrukt (6-4) & Gegensatz (3-1)	
6	6	5	6	5	2	5	1	2	1	1	Chance für Feedback - kein Feedback möglich	8
6	5	5	2	2	5	2	5	X	2	2	Diskussionsbasis - Überzeugung notwendig	5
6	4	5	4	4	4	3	3	1	1	1	erhöht das Niveau - niedriges Niveau	1
5	6	5	6	6	3	4	1	2	1	1	Gruppeninteraktion - Frontalunterricht	2
5	5	5	5	5	5	4	6	3	1	2	etwas mitnehmen - wenig mitnehmen	3
5	5	6	5	X	5	X	X	1	X	X	Voraussetzung zum Studium - fehlende Voraussetzung	10
4	6	5	3	2	1	2	1	2	1	1	Lehrperson im Hintergrund - Moderationsbedarf	4
4	5	4	5	5	4	2	4	4	1	1	Interesse für das Thema - Desinteresse	7
4	3	5	1	1	3	1	4	X	2	2	wissenschaftliche Grundlage - Herstellen nötig	6
X	6	6	6	6	3	5	2	2	X	X	sicher in Prüfungen - unsicher in Prüfungen	9
X	4	5	4	6	5	5	5	x	6	5	Potenziale als Lehrperson schöpfen - ungenutzt lassen	11

ABBILDUNG 36: GRID-MATRIX LEHRPERSON 13

Mit Blick auf die Profile der wahrgenommenen Verhaltensmerkmale weichen die beiden als idealtypisch benannten, „Gespür für das Thema“ (1) und „Retter“ (2), in der Einschätzung bezogen auf die Konstrukte „erhöhen das Niveau vs. niedriges Niveau des Lernprozesses“ (1) und „Lehrperson im Hintergrund vs. Moderationsbedarf“ (4) zwei oder mehr Stufen voneinander ab. Zu den Konstrukten 9 („Prüfungssicherheit“) und 11 („Nutzen des Potenzials durch die Lehrperson“) wird das Merkmal „Gespür für das Thema“ (1) gar nicht eingeschätzt, während der „Retter“ bei der „Prüfungssicherheit“ (9) hoch eingeschätzt wird und bezüglich der „Nutzung des Potenzials“ auch noch mit 4 dem Konstruktauspangspol zugeordnet wird. Ähnlich wird das Verhaltensmerkmal des „professionellen Auftretens“ (10) bezogen auf diese beiden Konstrukte eingeschätzt. Ansonsten liegt dieses sehr nah an dem Profil von „Gespür für das Thema“ (1).

Bei den beiden Verhaltensmerkmalen des „Lehrers“ (11) und des „Polarisierers“ (6), die sich in ihrem Profil sehr ähnlich sind, werden die drei Konstrukte „Diskussionsbasis vorhanden vs. Überzeugung notwendig“ (5), „Lehrperson im Hintergrund vs. Moderationsbedarf“ (4) sowie „wissenschaftliche Grundlage vorhanden vs. diese herstellen müssen“ (6) in ihrer Wirkung deutlich dem Gegenpol zugeordnet, während sie bezogen auf alle anderen Konstrukte dem Konstruktauspangspol zugeordnet werden.

Die Verhaltensmerkmale „Desinteresse“ (4), „geistige Abwesenheit“ (5) und „Sprachprobleme“ (9) werden relativ durchgängig dem Gegenpol zugeordnet. Bei den „Sprachproblemen“ (9) weicht lediglich das Konstrukt „Interesse für das Thema vs. Desinteresse“ (7) leicht ab. Die anderen beiden Verhaltensmerkmale weichen übereinstimmend in ihrer Wertung bezogen auf das Konstrukt „Potenzial als Lehrperson nutzen vs. potenzial ungenutzt lassen“ (11) ab. Dieses wird allerdings durchgängig dem Konstruktausgangspol zugeordnet und lediglich für zwei der Elemente gar nicht bewertet.

4.3.14. Lehrperson 14 (L14)

Die 14. Interviewpartnerin ist weiblich, gehört als Lehrkraft für besondere Aufgaben zum Mittelbau in den Gesellschaftswissenschaften einer Universität. Sie war zum Zeitpunkt des Interviews 48 Jahre alt und hatte 20 Jahre Lehrererfahrung. Ihr Studium nahm sie erst nach einer studienfachaffinen Berufsausbildung auf. Sie entstammt zwar keiner Akademiker-Familie, jedoch hat ihre wesentlich ältere Schwester ihr, ihrer eigenen Einschätzung nach, den akademischen Weg geebnet.

L14: Meine Schwester war die erste in unserer Familie, die studiert hat. Ja, wir waren die erste Generation. Wozu ich aber jetzt schon sagen muss, meine Schwester ist wesentlich älter. Im Grunde hat das eine Generation vor mir schon gemacht. Das denke ich, ist schon nochmal in diesem Zusammenhang wichtig. Dass wir nicht kurz hintereinander waren, sondern sie den Weg schon wesentlich eher vorgegangen ist. #00:11:41-2# 6-3#

Die Lehre hat für sie v. a. mit Blick auf die Ausbildungsverantwortung gegenüber den Studierenden eine wichtige Bedeutung. Sie merkt aber auch an, dass diese allgemein in der Universität in der Rangfolge hinter der Forschung steht.

L14: Also für mich hat die Lehre schon eine sehr hohe Bedeutung. Wir bilden dadurch, damit ja letztendlich junge Leute aus. (...) dass die hoffentlich ihren Abschluss machen, dass die hoffentlich auch einen guten Abschluss machen und halt auch ihren Weg gehen. Und von daher - finde ich halt - hat die Lehre schon eine sehr hohe Bedeutung und sollte meines Erachtens auch insgesamt mehr Anerkennung finden. Also im universitären Bereich ist es ja immer noch so, dass die Forschung zählt. In Bezug auf die Lehre gibt es zwar manchmal so ein paar Lippenbekenntnisse, aber mehr ja nicht. Und da denke ich, müsste sich halt gesellschaftlich betrachtet schon auch was ändern. #00:03:46-5#

Ihr eigenes Rollenverständnis als Lehrperson beschreibt sie als Moderatorin im Hintergrund, die Impulse und Anleitungen zur Auseinandersetzung mit den Inhalten gibt, die sich die Studierenden letztlich selbst erarbeiten müssen.

L14: Ich verstehe die Rolle schon so, dass ich halt Studierende versuche anzuleiten, sich für bestimmte soziologische Aspekte zu interessieren. (...) letztendlich müssen sie es sich selbst erarbeiten. Aber auch so, dass sie da jeder Zeit auf mich zukommen können, auch Fragen stellen können. Und ich sehe mich dann so, auch in Bezug auf die Seminare - das was ich vorhin schon mal gesagt habe - eher als Moderatorin im Hintergrund. (...) Aber (ich muss) auf der anderen Seite auch jeder Zeit in der Lage sein, eingreifen zu können. Weil ich weiß vorher ja nicht wirklich, wie die Seminarstunde ablaufen wird. Man hat natürlich einen gewissen Eindruck von Studierenden und damit verbunden dann auch bestimmte Hoffnungen, dass man sagt, „oh, die wird bestimmt ganz gut“. Genauso, wie man bei anderen manchmal Befürchtungen hat. Und manchmal trifft sowas dann halt zu und manchmal Gott sei Dank dann auch nicht #00:06:33-2# (2)

In Hinblick auf die Entwicklung der Zusammensetzung der Studierendenschaft merkt sie an, dass das Durchschnittsalter eher sinkt und weniger Personen über den zweiten Bildungsweg zum Studium kommen. Damit einher gehe ein höherer Anspruch der Studierenden an das Studium sowie an die Lehrpersonen. Sie nehmen inzwischen das Studium als Dienstleistungsangebot wahrnehmen.

Hinsichtlich der vielfach diskutierten, generationsspezifisch bevorzugten Nutzung von Medien ist ihre Wahrnehmung eher ernüchternd. In der Realität beschränke sich die Medienkompetenz auf „Google“, „Wikipedia“ und „face-book“. Als Problem identifiziert sie zudem die rückläufige Eigenverantwortung wie das sinkende Engagement der Studierenden.

L14: Die Medienkompetenz, die der heutigen, jüngeren Generation unterstellt wird, die ist leider Gottes überhaupt nicht vorhanden. Ich würde fast soweit gehen zu behaupten, die ist weniger vorhanden als Ende der 90er Jahre, wo jeder gezwungen war, sich - wie auch immer - selbst ein zu fuchsen. (...) Also heute sehen die Lehrenden das als selbstverständlich an. Es ist aber bei den Studierenden gar nicht selbstverständlich. Die können googlen, die können in Wikipedia gucken, die können auf face-book gehen, aber dann hört es im Prinzip auf. Also Textverarbeitung, das geht halt einfach schon nicht mehr. Oder auch, wenn man mit einem Moodle-Kurs arbeitet, man muss sie zu allem - finde ich - viel mehr „hin tragen“. (...). Also Studierende finden es heute sozusagen unmöglich, wenn man mal erwartet, dass sie in die UB gehen, um sich ein Buch auszuleihen, sondern das hat halt online zu stehen und solche Sachen (...) Was aber wieder den Nachteil hat, dass sie mit der UB einfach nicht mehr klar kommen, und spätestens bei der Bachelorarbeit brauchen sie das aber. Also das ist halt auch ein ganz, ganz großes Problem. #00:09:48-1#

Die beschriebenen Veränderungen sieht sie in Gesprächen mit anderen Lehrpersonen bestätigt.

L14: Ja, das hat sich schon - würde ich sagen - einiges geändert und ich weiß auch, dass es - so zu sagen - nicht nur meine individuelle Wahrnehmung ist. Im Austausch mit anderen Lehrenden, höre ich das auch. Und das sagen insbesondere Personen, die schon länger dabei sind und noch diesen Vergleich ein bisschen haben. Und es geht wirklich nicht darum zu sagen, „ach, früher war ja alles besser“. Da gab es auch andere Schwierigkeiten sicherlich, aber das hat sich geändert. #00:10:27-3#

Zu den Formaten, in denen sie in besonderer Weise die Heterogenität der Studierenden wahrnimmt, zählen neben den Seminaren, bei denen es über die Beteiligung erkennbar wird, v. a. auch Hausarbeiten oder Abschlussprüfungen.

L14: Da nimmt man auf jeden Fall schon mal eine Heterogenität bei den Studierenden wahr, nämlich letztlich in Bezug auf das Textverständnis und wie sie in der Lage sind, zentrale Aspekte aus Texten herauszufiltern oder aber auch - was eine große Herausforderung durchaus für viele darstellt - Aussagen aus Texten in Verbindung zu bringen. So, das ist so das Erste, wo man eine sehr starke Heterogenität wahrnimmt. Eine Heterogenität hat man sicherlich auch im Hinblick auf die mündliche Beteiligung in Seminaren, das auch. Aber da denke ich mir auch, gut, es gibt halt eher introvertierte und extrovertierte Personen. Und das Dritte, wo man doch auch noch mal sehr stark eine Heterogenität wahrnimmt, ist dann in Bezug auf Hausarbeiten, letztlich ja schriftliche Ausarbeitungen, angefangen beim Ausdruck über Grammatik, Kommasetzung, aber auch wirklich das Inhaltliche. Also ich würde schon sagen, es gibt sehr viele Bereiche, die ja im engeren Sinne zu dieser Lehre gehören, und Hausarbeiten gehören ja letztendlich auch dazu, als Abschlussprüfung, wo man eben immer diese Heterogenität einfach hat. #00:02:52-3#

WAHRGENOMMENE VERHALTENSWEISEN & MERKMALE (L14)

Die vierzehnte Interviewpartnerin findet elf unterschiedliche Merkmale und Verhaltensweisen von Studierenden im Lehr-Lernprozess. Die „kritische Auseinandersetzung mit dem Thema“ (1), die ein Interesse am Fach voraussetzt, wie auch „das strukturierte Vorgehen“ (2), das sich in entsprechenden Fragen wie auch in der Strukturierung von Referaten und Stundengestaltung zeigt, definiert sie dabei als idealtypisch.

Eher als Herausforderung im Lehr-Lernprozess erlebt sie v. a. die Verhaltensmerkmale „Beratungsresistenz“ (3), die sie bei einigen Studierenden immer wieder im Hinblick auf Studienstruktur und Zeitmanagement feststellt, „fehlende Kritikfähigkeit“ (5), die sie daran festmacht, dass die Studierenden signalisieren, dass sie selbst besser wissen, wie das Studium funktioniert, „fehlendes Textverständnis“ (6) bezogen auf das Lesen, Schreiben und Vernetzen von Texten sowie das „fehlende Fachverständnis“ (9), das sich in entsprechend unqualifizierten Wortbeiträgen äußert.

Außerdem sieht sie sich mit Studierenden konfrontiert, die durch Doppelbelastung und Erwerbstätigkeit „de-facto-Teilzeit studieren“ (4) und mit solchen, die gar nichts sagen, die „Stillen“ (11), bei denen dadurch dann auch nicht erkennbar wird, ob sie z. B. ein fachliches Verständnis haben oder nicht. Quasi als Gegenteil hierzu erlebt sie auch solche Studierende, die ihr Wissen zur Schau stellen, die „Selbstdarsteller“ (8). Das Verhaltensmerkmal „fleißig/engagiert“ (7) beschreibt sie auch als wissbegierig, was sich u. a. darin äußert, dass diese Studierenden regelmäßig in der Sprechstunde Feedback einholen. Ebenfalls eher positiv bemerkt sie das Merkmal des „Vernetzens“ (10) im Sinne von Inhalte und Texte einordnen können, das sie in der Entwicklung der Studierenden über die Zeit feststellt.

IDEALTYPISCHE VERHALTENSWEISE(N)/-MERKMALE

1. Kritische Auseinandersetzung mit dem Thema

L14: (ideal ist) ein gewisses Interesse am Fach, also das ist ja denke ich immer Grundvoraussetzung. (...) Bei mir gibt es zu jeder Sitzung einen Basistext, den alle gelesen haben sollten. Und da sind wir im Grunde wieder bei der Heterogenität, es gibt welche, die lesen so einen Text natürlich nie. Ich habe ja keine Sanktionsmöglichkeiten, aber man kriegt das halt in Seminaren sehr wohl mit, wer den Text gelesen hat und wer ihn nicht gelesen hat. Und die, die ein gewisses Interesse am Fach haben, oder letztendlich auch am speziellen Thema, davon hängt es sicherlich auch noch mal ab, die lesen die Texte in der Regel. . Vielleicht muss man dazu sagen, wir haben einfach verdammt viele Studierende, die eigentlich etwas ganz anderes studieren wollten. #00:11:35-9#

2. Strukturiertes Vorgehen (Zeitmanagement)

L14: Das sind häufig Leute, wo man im Vorfeld mitkriegt, (...) dass die die Texte schon gelesen haben, dass die schon eine Struktur für ihre Stunde haben. Die vielleicht auch nochmal mit Fragen, die sich in der Vorbereitung ergeben haben, auf einen zukommen. #00:17:22-8#

WEITERE VERHALTENSWEISEN/-MERKMALE

3. Beratungsresistent (Studienstruktur/Zeit- Management)

L14: Das kann bis dahin gehen, dass die das ganz klar so äußern. Also ich hab jetzt eine Studentin vor Augen, der ich doch sehr nahe gelegt habe, sich diesbezüglich auch mal beraten zu lassen, damit man mal gemeinsam schaut, wie man das Zeitmanagement im Studium besser schafft. Die arbeitet einfach auch sehr viel, die muss aus finanziellen Gründen auch sehr viel arbeiten, nimmt

sich aber jedes Jahr so viele Seminare und Vorlesungen vor, wie sie im Studienverlauf vorgeschrieben sind und will auch überall eine Prüfung machen. Das Ende vom Lied ist, sie macht dann eigentlich nirgends eine Prüfung, weil sie total überfordert ist oder dann auch die Vorleistung schon nicht mitbringt, weil sie dann das Referat nicht geschafft hat und all diese Sachen. (...) Aber immer wenn es dann zu diesem Punkt geht und ich sage, „gehen Sie doch mal da und da hin, damit man das mal genau strukturiert“. Dann sagt sie ganz klar, „ich weiß, dass das richtig wäre, aber ich bin da zu stur für und ich mache das nicht, weil ich immer denke, ich weiß am besten, was für mich gut ist.“ Also, die äußert das direkt so. #00:21:01-4#

4. De-facto-Teilzeit (Doppelbelastung/Erwerbstätig)

L14: (...) im Lehr-Lernkontext verhalten die sich nicht anders, das ist unterschiedlich. Also ich denke, dass die, die tatsächlich 20 Stunden oder so arbeiten, oder zwischendurch manchmal auch noch mehr ... das ist für mich aber auch eine ganz klare Sache, die können nicht nach Studienverlauf studieren. #00:23:55-3#

L14: Ja, die wollen das zwar größtenteils für sich selbst nicht wahrhaben, aber eigentlich ist es so, dass sie de facto Teilzeit studieren. Und wenn sie das für sich selbst mal so wahrnehmen würden und auch realisieren würden, würden sie glaube ich unter dem Strich sich selbst den größten Gefallen tun, und eigentlich das Studium dann viel stringenter dann durchziehen können. #00:24:34-3#

5. Wissen besser, wie Studium funktioniert/fehlende Kritikfähigkeit

L14: Also ich hatte aktuell jetzt z. B. jemanden, da war die erste Hausarbeit katastrophal, das heißt, sie musste die komplett neu schreiben. Das war in einem Seminar, in dem es eine Überarbeitungsmöglichkeit gibt. Die zweite Hausarbeit war durchaus besser, aber immer noch viel zu schlecht, um sie mit einem Ausreichend bewerten zu können. Und ich habe ihr das auch gesagt, ich habe in dem Kontext aber auch hervorgehoben, dass die (Arbeit) auf jeden Fall besser wär. Weil mir das schon auch wichtig ist, dann auch das Positive hervorzuheben. Das Gespräch war sehr kurz und sie ging dann im Grunde wutentbrannt raus und sagte „und dafür haben Sie mich jetzt hierher bestellt.“ (...) Das hat jetzt etwas für mich mit Kritikfähigkeit zu tun, wo sie überhaupt nichts da an sich heran lässt. Aber auch die Tipps, die ich ihr vorab gegeben habe, worauf sie nochmal achten muss, hat sie aber auch nicht wirklich umgesetzt. #00:30:56-3#

6. Fehlendes Textverständnis (bezüglich Lesen/Schreiben/Vernetzen)

L14: Nee, ein sprachliches Defizit (steht) nicht unbedingt dahinter, nein, das würde ich nicht sagen. (...) Das hat was mit Intellekt, mit fehlendem Zugang zu soziologischen Texten zu tun. Also das sind jetzt nicht immer unbedingt wirklich schwere Texte. Das wird auch schon bei einfachen Texten sichtbar. Wenn das ein richtig schwerer Text ist, das ist ja nochmal eine ganz andere Geschichte. Auch bei einfachen Texten wird das z. T. halt schon deutlich. Oder, dass dann halt dieses fehlende Textverständnis einmal sicherlich im Lesen, auf der anderen Seite auch im Schreiben - bei unserem Studiengang muss einfach letztlich viel gelesen und letztlich auch geschrieben werden - dass halt bestimmte Aussagen zusammenhangslos irgendwie aneinander gesetzt werden. Sprich, man hat gar keinen runden Absatz oder soetwas. Oder es gibt eine Überschrift - aktuell von gestern - „Definition Bildungsniveau“ und in diesem ganzen Absatz steht aber überhaupt keine Definition des Bildungsniveaus, oder es wird diese Definition in diesem kleinen Absatz auch nicht deutlich. #00:34:14-7#

7. Fleißig/engagiert (tun wollen/wissbegierig)

L14: Wobei, wie gesagt, die beiden, die ich jetzt gerade im Kopf habe, sind mit Sicherheit keine Überflieger, die werden hier auch keinen 1er-Abschluss machen, da bin ich mir ziemlich sicher. Aber mit ihrem Fleiß und ihrem Engagement werden die letztendlich einen einigermaßen Abschluss hier machen. Und auch zeitlich - wo wir ja hier wieder sind - das werden die - denke ich - alles hin kriegen. Das finde ich auch schon toll und das sind Studierende, die man auch wirklich sehr gerne unterstützt. Und mit Blick auf die anderen Kärtchen (Merkmale) sind das auch wieder genau die Studierenden, die von sich aus regelmäßig in die Sprechstunde kommen und ein

Feedback haben wollen. Und die sich auch jede einzelne Anmerkung in der Hausarbeit durchlesen und wenn sie die nicht verstehen von sich aus auch nochmal kommen und fragen. Die sind halt irgendwo auch sehr wissbegierig, sowohl das Inhaltliche betreffend als auch das was nicht das Inhaltliche im engeren Sinne vielleicht ist. #00:39:38-1#

8. Selbstdarsteller (Wissen zur Schau stellen) & 9. fehlendes Fachverständnis (kein Zugang zum Fach)

L14: Aber in diesem Kontext fällt mir dann nochmal ein - aber das sind jetzt gar nicht mal unbedingt die Selbstdarsteller - aber wir haben halt z. B.: auch Studierende, die immer wieder sehr viel aus ihrem eigenen Kontext, aus ihrer eigenen Familie, aus ihrem eigenen Freundeskreis berichten und die noch nicht für sich klar haben, dass es in der Soziologie halt nicht um etwas individuelles, persönliches geht, sondern wir das auf eine andere Ebene bringen müssen. #00:42:20-5#

10. Vernetzen/einordnen können

L14: Ja, gut, ja, das stimmt (wer kritisch hinterfragt, muss nicht auch gleichzeitig vernetzen können). Sagen wir mal, das (Vernetzen) erwarte ich ja auch in den ersten Wochen noch nicht. Da arbeiten wir ja im ersten Semester so langsam drauf hin. Und das ganze Studium ist ja auch ein Lernprozess und das, was ich am Ende des sechsten Semesters erwarte, erwarte ich ganz klar nicht am Anfang des ersten Semesters. Das entwickelt sich ja alles. #00:52:00-6#

11. Stille (sagen gar nichts)

L14: (...) auf jeden Fall, also die Stillen dürfen wir auch nicht verkennen. Das sind im Prinzip auch wieder welche, die einem - sag ich mal - nicht großartig Arbeit machen, weil sie ja nicht auffallen in irgendeiner Art und Weise, sondern irgendwie stillschweigend teilnehmen. Das können aber durchaus auch welche sein, denen das Fachverständnis usw. fehlt. Es können aber durchaus auch Leute sein, die eigentlich gut sind, fachlich, die sich halt nur nicht trauen, was zu sagen, die nicht sichtbar werden. #00:54:51-8#

ZUSAMMENHANG DER WAHRGENOMMENEN VIELFALT MIT DIVERSITY-MERKMALEN (L14)

Im Hinblick auf den Aspekt der Selbstdarstellung nimmt die 14. Interviewpartnerin eher männliche Studierende wahr, während die Stillen vor allem Frauen mit Migrationshintergrund sind. Sie vermutet jedoch auch, dass der Schulabschluss eine stärkere Wirkung auf das Studierverhalten hat als die Herkunft, wobei sie hier einen Gesamtschulhintergrund vermehrt bei Studierenden mit Migrationshintergrund wahrnimmt. Bezogen auf das Merkmal der Behinderung merkt sie an, dass die meist nicht erkennbar sei. Und bezogen auf die Bildungsherkunft der Studierenden fällt ihr auf, dass es auch Akademikerkinder gibt, die mit dem Studium überfordert sind. Sowohl Berufsausbildung als auch Auslandserfahrung bewertet L14 als förderlich für den Lehr-Lernprozess.

L14: Das ist natürlich sehr spekulativ, weil wir nicht immer unbedingt wissen, auf welchem Schultyp sie vorher waren. Deshalb möchte ich auch das sehr zurückhaltend eigentlich äußern. Aber bei den Erstsemestern weiß ich meistens, wo die vorher waren. Und da würde ich schon auch nochmal so sagen, dass im ersten Semester die, die von der Gesamtschule kommen, sich auch mit diesen Texten und dem Schreiben etwas schwieriger tun, diesbezüglich scheinbar auch noch nicht so viel gemacht haben wie die, die tatsächlich auf einem Gymnasium waren. #00:58:16-8#

L14: Das würde ich jetzt wirklich mal unter Diversity-Aspekten wahrnehmen: das Alter der Studierenden. Das betrifft insbesondere die Studierenden, die schon eine Berufsausbildung haben, das sind dann meist welche, die sich sehr bewusst für unser Studienfach interessieren, entscheiden. Und die bringen auch wieder so etwas wie Fleiß mit und „ich will“. (...) Da waren

auch in den Einführungsveranstaltungen zum ersten Semester relativ viele dabei, die entweder schon ein soziales Jahr hatten oder auch schon im Ausland waren, so dass ich auch so das Gefühl habe, das tut denen eigentlich gut. Dass das viel besser ist als wenn die direkt von der Schule kommen, mit dieser Erfahrung gehen die viel ernsthafter da dran. #01:00:54-1#

L14: Also Selbstdarsteller sind eher die Männer, das würde ich jetzt schon mal sagen. Natürlich gibt es vereinzelt auch mal Frauen. Die eher stillen sind tendenziell eher Frauen. Stiller sind gerade Migrantinnen, das muss man sehr stark sagen. #01:02:56-3#

L14: Wie gesagt, bei diesen Sachen, wenn wir das unter Diversitätsaspekten berücksichtigen, dann würde ich halt wirklich sagen, es ist das Alter und es ist der Schultyp, auf dem sie Abitur machen. Also die würde ich doch ein bisschen als gravierender einschätzen, wo es Unterschiede gibt. (...) Auf der anderen Seite kommen gerade die mit Migrationshintergrund ganz oft von der Gesamtschule. Also da kommen mehrere Faktoren einfach zusammen. Also wahrscheinlich ist es dann mehr die Gesamtschule als der Migrationshintergrund an sich. #01:03:54-5#

L14: Mit dem Bildungshintergrund, das weiß ich meistens ja gar nicht. Also von daher finde ich das sehr, sehr schwierig. Und ich denke in Bezug auf die gefundenen Kriterien (Elemente) wollte ich das nicht wirklich daran fest machen. Wir haben einfach auch welche, die sind mit dem Studium überfordert, für die ist das Studium nichts. Die Eltern sind aber Akademiker und sie müssen bei uns studieren, weil ihre Eltern möchten, dass sie ein Studium absolvieren. Die sind eigentlich gänzlich damit überfordert, wo eine Ausbildung besser wäre. #01:05:48-9#

KONSTRUKTE ZUR BEDEUTUNG FÜR DEN LEHR-LERNPROZESS (L14)

Im Vergleich der gefundenen Merkmale hinsichtlich ihrer Bedeutung für den Lehr-Lernprozess identifiziert L14 neun Konstrukte. Jeweils drei verteilen sich dabei auf den individuellen Lernprozess, das Lehrhandeln wie den Gruppenlernprozess. Bei den Konstrukten bezogen auf die Bedeutung für das Lehrhandeln unterscheidet sie das „Anknüpfen, Fordern und Fördern können vs. inhaltliche Grundlagen schaffen müssen“ (1) von der „Selbstregulation der Gruppe vs. Moderationsbedarf durch die Lehrperson“ (9) und der prinzipiellen Ebene, „intrinsische Motivation erkennbar vs. Motivation nicht erkennbar“ (8), die entsprechende Implikationen für das Lehrhandeln birgt.

Die Gruppe betreffend identifiziert sie die Konstrukte „fördert den Gruppenlernprozess vs. hemmt den Gruppenlernprozess“ (2) und differenziert hiervon „fördert die inhaltliche Gruppeninteraktion vs. führt die Gruppe von der inhaltlichen Diskussion weg“ (4) sowie „liefert einen Beitrag zum Lernprozess der Gruppe vs. kein Beitrag zum Lernprozess der Gruppe“ (5). Neben der generellen Ebene „fördert den individuellen Lernprozess vs. führt zur Stagnation des individuellen Lernprozesses“ (3) identifiziert die Interviewpartnerin zudem eine unterschiedliche Wirkung der verschiedenen Verhaltensmerkmale bezogen auf die „Wahrscheinlichkeit eines schnellen Studienabschlusses vs. Verlangsamung des Studienabschlusses“ (6) sowie im Hinblick auf die „Förderung der inhaltlichen Qualität der Präsentation vs. Minderung der Qualität der Präsentation“ (7).

1. Als Lehrperson anknüpfen und weiter fordern/fördern können - als Lehrperson inhaltliche Grundlagen schaffen müssen (Transfer anregen) (Vergleich: kritische Auseinandersetzung & fehlendes Fachverständnis)

L14: Also ich kann sie im Grunde dort viel besser abholen, wo sie zum einen sind. Und ich kann sie vielmehr dazu anregen, sich noch weiter mit dieser Thematik auseinanderzusetzen oder auch anregen Verbindungen herzustellen. #01:10:22-6#

L14: (...) ja, also das (Fordern und Fördern) wirklich richtig inhaltlich. (...) Bei den anderen fehlt das Fachverständnis, also der Grund sozusagen. Eigentlich muss ich versuchen, erstmal den Grund anders zu schaffen. Ich muss im Prinzip nochmal versuchen, klar zu machen, was ist den Soziologie überhaupt, oder was bedeutet das ... #01:13:01-1#

2. Fördert den Lernprozess der gesamten Gruppe - hemmt den Lernprozess der Gruppe (Vergleich: kritische Auseinandersetzung - fehlendes Fachverständnis)

L14: Aber gerade als Studierender, wenn man ja auch noch kein so umfangreiches Wissen hat, sondern immer nur ganz kleine Ausschnitte, denke ich ist es gerade, wenn auch Studierende bestimmte Verknüpfungen herstellen, das ist für die Gesamtgruppe auch sehr gewinnbringend. (...) Ja, fördert den Lernprozess der gesamten Gruppe. #01:16:31-5#

3. Fördert den eigenen/individuellen Lernprozess - Führt zur Stagnation des eigenen Lernprozesses (Vergleich: kritische Auseinandersetzung & fehlendes Fachverständnis)

L14: Ja, also bei den Ersten, die sich kritisch auseinandersetzen, die haben ja manchmal einfach auch erstmal so Gedanken und die bringen sie sozusagen ins Spiel. Und wenn das ein toller Gedanke ist, dann hebt man das ja auch hervor, oder lobt es. (...) Und ich glaube, dass das halt für die ja dann halt auch schon ein positives Zeichen ist und dass sie sozusagen in ihrem Denken auch auf dem richtigen Weg sind, also so eine Art Bestätigung. (...) Ja, fördert den individuellen Lernprozess, dass sie für sich selbst ja dann auch noch mal etwas mitnehmen. #01:18:57-5#

4. Fördert konstruktive Interaktion in der Gruppe (inhaltlich) - Führt die Gruppe von der inhaltlichen/wissenschaftlichen Diskussion weg (Vergleich: kritische Auseinandersetzung & fehlendes Fachverständnis)

L14: Ja, dann müssten wir wirklich noch so etwas wie „konstruktiv“ vor die Interaktion schreiben. Weil da (beim kritischen Auseinandersetzen) hat es ja eine sehr positive Auswirkung und hier (beim fehlenden Fachverständnis) hat es eine andere Wirkung, nicht im positiven Sinne (auf die Gruppeninteraktion). #01:22:37-9#

5. Leistet einen Beitrag zum Lernprozess der Gruppe³³ - kein Beitrag zum Lernprozess der Gruppe (Vergleich: die Stillen & die Besserwisser/ nicht kritikfähig)

L14: Es ist irgendwie schon noch mal anders, würde ich sagen. Also die Stillen - wie gesagt, die tragen nicht zur Interaktion bei, würde ich sagen. ...das heißt auch, sie fördern sie nicht. (...) ja genau, sie leisten keinen Beitrag zum Lernprozess der Gruppe. #01:28:22-0#

6. (schneller) Studienabschluss wahrscheinlich - Verlangsamt den Studienabschluss (Vergleich: strukturiertes Vorgehen - de-facto-Teilzeit/Doppelbelastung)

L14: (...) dann lehne ich mich jetzt aber aus dem Fenster, wenn ich sage: „die Wahrscheinlichkeit wird minimiert“ ... also eigentlich geht es dann ... wenn ich mich jetzt auf diese Gegenpole festlegen muss, dann wäre mir doch lieber, dass wir sagen „schnelleres Studium“ und „verlangsamt das Studium“ (...) #01:35:12-5#

7. Fördert die Qualität der Präsentation (inhaltlich) - mindert die Qualität der Präsentation (Vergleich: fleißig/engagiert & kein Zugang zum Fach)

L14: Letztlich ist es die Qualität der Präsentation durch die Studierenden, also das, was die Studierenden präsentieren, was sie vortragen, das ist qualitativ besser. #01:38:17-3#

L14: Das Ergebnis vielleicht noch nicht mal erst, sondern es geht eigentlich mehr darum, wie sie es

³³ Pole getauscht

selbst präsentieren und das ist halt bei den Strukturierten besser. (...) Ja, die Qualität der Präsentation, das ist es eigentlich, inhaltlich, ja. #01:39:16-6#

8. Intrinsische Motivation erkennbar - intrinsische Motivation nicht erkennbar (Vergleich: fehlendes Textverständnis & engagiert/fleißig)

L14: Ja, hier (bei dem Fleißigen) sehe ich so den Typen, der will einfach, also diese intrinsische Motivation des Wollens. Die ist da definitiv vorhanden. Und die kann ich da (beim fehlenden Textverständnis) zumindest nicht erkennen. Damit möchte ich nicht sagen, sie fehlt, aber ich kann sie nicht erkennen. #01:44:52-8#

9. Selbstregulation der Gruppe möglich³⁴ - Moderationsbedarf durch Lehrperson (Vergleich: vernetzen, Selbstdarsteller & beratungsresistent)

L14: Naja, das hier (das Vernetzen) ist das, was für den Lehrenden sehr schön und bequem ist. (...) Ich kann da viel besser anknüpfen und das ganze vorantreiben, so dass die Gruppe letztendlich auch wieder davon profitiert. Und das ist bei den anderen beiden halt viel schwieriger. Naja, den Selbstdarsteller, den muss man schon - so hinten herum - ein bisschen in seine Schranken weisen, damit er das Seminar nicht zu sehr dominiert. Damit auch andere Studierende zum Zuge kommen, insbesondere auch vor dem Hintergrund, dass so selbstdarstellerische Typen auch einschüchternd auf andere Studierende wirken können. (...) ja, moderierend eingreifen, das muss man sehr oft. Ja, es besteht Moderationsbedarf. Der ist bei diesem Selbstdarsteller auf jeden Fall vorhanden. Und der Moderationsbedarf ist aber auch vorhanden bei denen, die immer von „Meiner Mutter“ sprechen, was wir vorhin hatten. #01:48:08-3#

GRID-MATRIX: EINSCHÄTZUNG ALLER ELEMENTE IM HINBLICK AUF ALLE KONSTRUKTE (L14)

1 kritische Auseinandersetzung	2 strukturiertes Vorgehen	10 vernetzen können	7 fleißig / engagiert	8 Wissen zur Schau stellen	4 De-facto-Teilzeit	9 kein Zugang zum Fach	5 fehlende Kritikfähigkeit	6 Textverständnis fehlt	11 still	3 beratungsresistent	Verhaltensmerkmale L 14 Konstrukt (6-4) & Gegensatz (3-1)	
6	6	6	6	5	3	1	1	1	3	1	fördert eigenen Lernprozess - Stagnation	3
6	X	6	5	5	X	1	2	1	X	X	anknüpfen können - Grundlage schaffen	1
6	5	6	5	4	X	1	3	1	X	X	fördert Gruppenlernprozess - hemmt diesen	2
6	5	6	6	4	4	2	3	X	1	1	intrinsische Motivation erkennbar - Motivation nicht erkennbar	8
5	6	6	6	X	2	1	2	1	X	1	schnellerer Studienabschluss wahrscheinlich - Studienabschluss verlangsamt	6
5	5	6	6	4	3	1	2	1	X	1	fördert Präsentationsqualität - mindert Qualität	7
5	4	6	5	4	3	1	2	1	X	X	konstruktive Gruppeninteraktion - weg von der wissenschaftlichen Diskussion	4
5	4	6	5	5	4	1	1	1	1	X	Beitrag zum Gruppenlernprozess - kein Beitrag	5
5	4	6	5	2	X	1	2	1	X	X	Selbstregulation der Gruppe - Moderationsbedarf	9

ABBILDUNG 37: GRID-MATRIX LEHRPERSON 14

³⁴ Pole getauscht

Beim Blick auf die Profile der Verhaltensmerkmale in der Grid-Matrix fällt das Merkmal des „vernetzen Könnens“ (10) auf, das bezogen auf alle Konstrukte mit voll zutreffend auf dem Konstruktauspangspol bewertet wird. Am nächsten kommen diesem Profil die als idealtypisch benannte „kritische Auseinandersetzung“ (1) und das Verhaltensmerkmal „fleißig/engagiert“ (7). Das ebenfalls als idealtypisch benannte „strukturierte Vorgehen“ (2) wird hingegen im Hinblick auf die drei Konstrukte zum Gruppenlernprozess mit 4 etwas geringer in der Bedeutung bewertet. Außerdem wird es bezogen auf das Konstrukt des „anknüpfen Könnens“ (1) nicht eingeschätzt, da L14 hier keinen Zusammenhang sieht.

Das Verhaltensmerkmal „Wissen zur Schau stellen“ (8) liegt ebenfalls mit den Einschätzungen in der Tendenz fast durchgehend auf der Seite des Konstruktauspangspols. Lediglich bezogen auf die Bedeutung für das Selbstregulationspotenzial der Gruppe (Konstrukt 9) liegt die Zuordnung eindeutig beim Gegenpol des Moderationsbedarfs. Und bezogen auf das Konstrukt zur Wahrscheinlichkeit des Studienabschlusses erfolgt keine Bewertung. Das „De-facto-Teilzeit-Studium“ (4) liegt mit seinem Profil quasi auf der Mitte zwischen beiden Polen, wobei hier für die drei Konstrukte „anknüpfen können“ (1), „Förderung des Gruppenlernprozesses“ (2) und „Selbstregulation der Gruppe vs. Moderationsbedarf“ (9) kein Zusammenhang gesehen wird und damit auch hierfür keine Einschätzung erfolgt.

Die restlichen Verhaltensmerkmale, von der „Beratungsresistenz“ (3) über die „fehlende Kritikfähigkeit“ (5), das „fehlende Textverständnis“ (6) und den „fehlenden Zugang zum Fach“ (9) bis zum „Stillsein“ (11) werden durchweg sehr deutlich dem Gegenpol zugeordnet. Bei den „Stillen“ (11) und den „Beratungsresistenten“ (3) ist bedingt durch die fehlende Sichtbarkeit bzw. fehlende Verhaltensresonanz eine Einschätzung bezogen auf die Konstrukte 1, 2, 4 und 9, also zwei der gruppenbezogenen Konstrukte, den „Moderationsbedarf“ sowie das „anknüpfen Können“, nicht möglich. Zudem werden die „Stillen“ (11) hinsichtlich der Wirkung auf die Wahrscheinlichkeit des Studienabschlusses nicht eingeschätzt und die „Beratungsresistenten“ (3) nicht in Bezug auf den Beitrag zum Gruppenlernprozess (5).

4.3.15. Lehrperson 15 (L15)

Der 15 Interviewpartner ist männlich, gehört zur Statusgruppe der Professor/inn/en an einer Universität im hochschuldidaktischen Kontext. Sein Hintergrund ist ein pädagogischer. Er war zum Zeitpunkt des Interviews 58 Jahre alt und hatte 30 Jahre Lehrerfahrung. Seine Bildungsbiographie beginnt zwar in einem Elternhaus ohne akademischen Hintergrund, verläuft aber dann zunächst klassisch vom Abitur über das Examen der Mathematik zur Promotion. Wobei er als entscheidend für diesen Weg sein Interesse am Denken und Lernen benennt. Dies spiegelt sich entsprechend auch in seinem Lehrverständnis.

L15: Also ich glaube, das war zunächst mal wichtig, aus dem ländlichen, dörflichen Kontext, aus dem ich komme, das Abitur erreicht zu haben, auch nicht so schlecht, eher ziemlich gut, ein Fach wie Mathematik studieren zu können, also das dann doch irgendwann zu kapieren und mit einem einigermaßen anständigen Examen abschließen zu können, war ganz wichtig. Dass ich daran eine Promotion angeschlossen habe und ich die auch geschafft habe, auch das war sehr wichtig. (...) Ich habe mal einen Freund gebeten für einen Geburtstag einen Vortrag für mich zu machen, „ob Denken beim Leben helfen kann“ (...) Die Antwort war sehr interessant, die war „kann schon, muss aber nicht“, wenn man es mal ganz kurz

zusammenfasst. Aber Denken und Lernen hat schon seinen Reiz, nicht für alle gleich, aber hat schon seinen Reiz und sein Potenzial. #00:09:16-1# (2)

Die Bedeutung der Lehre schätzt er als zwar nicht zentral, aber sehr wichtig ein. Entscheidend ist für ihn dabei der direkte Kontakt zu den Studierenden. Gute Studienbedingungen zu gestalten ist für ihn entscheidend, da Lernen - wie beschrieben - für ihn selbst sehr wichtig ist. Mit Lernen verbindet er die Möglichkeit, sein Leben aktiv selbst zu gestalten.

L15: Also Lehre ist ziemlich wichtig für mich, wenn auch nicht meine zentrale Aufgabe. Wichtig ist Lehre für mich, weil sie mir ermöglicht mit Studierenden direkt in Kontakt zu kommen und damit auch Eindrücke zu gewinnen, wie junge Menschen an Hochschulen und Universität kommen und sich dort bewegen, was sie dort suchen, was sie dort finden, was sie dort nicht finden (...) Deshalb ist das Thema „Wie kann man Studieren gut machen? oder Wie kann man gute Studienbedingungen schaffen?“ ein ganz wichtiges Thema für mich. Ich glaube das hängt damit zusammen, dass ich in meinem Leben relativ viel mit Menschen lehrend, lernend kommuniziert und gearbeitet habe, die unterschiedlich alt waren und die in unterschiedlichen Lebenssituationen waren. Lernen ist für mich selbst sehr zentral. Manchmal würde ich fast sagen „Lernen ist Leben und umgekehrt“. Und das wiederum hat vielleicht auch etwas damit zu tun, dass Lernen für mich eine Möglichkeit ist, an der Welt teilzuhaben, produktiv teilzuhaben. Also Lernen ist ein Weg aus Beengtheit und was auch immer (...) #00:01:28-2# (2. Aufzeichnung)

Die Universität als Institution, die den Raum für das Lernen gibt, tendiert aus seiner Sicht zur Borniertheit, womit er die Begrenztheit und Regelhaftigkeit der Lehr- und Forschungsprozesse wie der damit verbundenen Entwicklungsperspektiven meint. Auf der anderen Seite sieht er in den durch die Universität etablierten Methoden eine gute Möglichkeit, genau diese Eingeschränktheit zu überwinden.

L15: Ich fange mal so an, Universitäten sind - in meinen Augen - auch tendenziell bornierte Veranstaltungen. Das heißt, auch sie haben - wenn man eine Weile dabei ist - gut erkennbare Grenzen dessen, was sie sehen, und dessen, was sie nicht sehen. Wissenschaft und Forschung haben durchaus sehr limitierende Kriterien, Methodiken, Entwicklungswege und Konjunkturen. Trotzdem sind die ein unglaublicher Schatz an sehen können, wissen können, sich auseinandersetzen lernen mit Realität. Und sie sind wirklich, nicht das einzige, aber ein gutes Mittel, um Beengtheiten, Dummheiten tendenziell bearbeiten zu können. Vielleicht sogar in einer gewissen Weise überwinden zu können. #00:04:13-6#

In seinem Rollenverständnis als Hochschullehrer spiegelt sich dieses Verständnis der Universität und damit verbunden die Empfehlung an die Studierenden, ihr Studium selbst in die Hand zu nehmen und die Chance zu nutzen, die Dinge einmal anders zu sehen.

L15: Und die Kernbotschaft lautet: Ihr Studium wird dann für Sie besonders gut und produktiv, wenn Sie daraus Ihr Ding, Projekt, Vorhaben machen. (...) Die Universität ist kein freundlicher Ort, (...) Und Wissenschaft ist kein Wohlfühl-Areal sondern gehorcht eigenen Gesetzmäßigkeiten, ist manchmal nervig und abwehrend bis abstoßend sogar. (...) Studium ist eigentlich eine außergewöhnliche Situation, Einladung, Umgebung, um wirklich Denken zu lernen. Also um die Chance zu bekommen, Dinge einmal anders zu sehen oder tiefer zu analysieren. #00:31:58-3# (1. Aufzeichnung)

Damit verbunden ist für ihn eine ganz klare Aufforderung zum Querdenken und kritischen Hinterfragen auch im Hinblick auf künftige berufliche Perspektiven.

L15: (...) und ich habe ihr glaube ich empfohlen, sie möge ihr Masterstudium, das sie anschließen wollte, dazu benutzen, ihre Bravheit zu reduzieren und ein bisschen querdenkerischer und kritischer zu werden und zwar im Interesse ihres Jobs. #00:37:27-5# (1)

Entsprechend favorisiert er Formate, die aktives, selbstgesteuertes Lernen ermöglichen und fördern, damit gleichzeitig aber auch eine aktive Beteiligung seitens der Studierenden erfordern.

L15: Sagen wir mal so, wenn ich eine Vorlesung halte, dann reicht es ja, wenn ich rede. Und dann kann man am Ende noch sagen „o.k., es gibt noch Raum für drei Fragen“ (...) Wenn ich bewusst keine Vorlesung mache, weil ich nicht - sozusagen - auf rezeptives Lernen setze, sondern auf aktives, selbstgesteuertes Lernen, dann bekomme ich das nicht hin, wenn es nicht Leute gibt, die darauf einsteigen. Ganz klar. #01:19:19-2# (1)

Verbunden mit diesem Verständnis von Lehre ist sein Ideal vielfältiger möglicher Perspektiven auf der Welt ohne Anspruch auf die eine Wahrheit.

L15: Ich habe ja mehr so ein Ideal von Lehre, in dem es darum geht, dass möglicherweise unterschiedliche, in sich aber sinnvolle Blicke auf die Welt ermöglicht werden. #01:23:42-5# (1)

L15: Dahinter steckt, dass zu meinen Überzeugungen als Lehrender gehört, dass ich die Wahrheit nicht gepachtet oder allein habe, sondern dass es sinnvollerweise um eine Auseinandersetzung um Sichtweisen geht. Bei Braven brauch ich da nicht so wahnsinnig viel zu tun. Also Brave muss ich eher ermuntern noch mal quer zu denken. Bei kritisch produktiven muss ich gucken, dass - ich sag mal - wir gemeinsam weiter lernen, oder wir gemeinsam wachsen. #01:45:36-7# (1)

Grundlage für sein Verständnis des Lehr-Lernprozesses ist unter anderem seine eigene Erfahrung mit Vielfalt und Wandel, die seinen eigenen Lernprozess geprägt hat und damit auch als beispielhaft für die Gestaltung universitärer Lehr-Lernprozesse steht.

L15: Also heute ist - denke ich - der Anteil, den man als unterstützend, begleitend, fördernd, Verschiedenheit akzeptierend bezeichnen könnte, größer geworden. Die Absicht zu belehren ist sehr viel geringer geworden. (...) Ich würde am ehesten sagen, es hat etwas zu tun mit der Beobachtung, und der Erfahrung, wie unterschiedlich man die Welt sehen kann und, dass es auch auf ganz unterschiedliche Weise gehen kann mit der Welt umzugehen und zwar nicht nur in dieser Abstufung „schlau“ oder „dumm“, oder „aufgeklärt“ oder „blöd“, sondern einfach verschieden ... ich habe glaube ich die Chance gehabt, im Laufe der Zeit zu lernen, dass Verschiedenheit Menschen, Leben, Welt viel mehr bringt als lineare Abstufungen. (...) Und vielleicht meine Führungsarbeit auch, die sich auch in so eine Richtung entwickelt hat, also weniger als großer Held voranzumarschieren, voranzustürmen und zu gucken, dass alle gut mitkommen, und mehr auf Prozesse, Möglichkeiten, Chancen, Variationen zu achten und zu überlegen, woraus Gutes gelingen kann und was ich dazu beitragen kann. Es geht vielmehr darum, Rahmen zu schaffen, Ideen abzuwägen, Ideen auch zu stärken, Personen und Menschen auch zu stärken, nicht so schnell Pflöcke einzuschlagen, sondern ein bisschen Bewegung zuzulassen, sogar zu fördern, je nach dem (...) #00:14:58-9#

Um der Vielfalt bzw. Individualität im Lehr-Lernprozess zu begegnen, gestaltet er seine Seminare so, dass sie den Studierenden einen hohen Eigenanteil an der Ausgestaltung einräumen und komplementär dazu bietet er Beratungstermine für kleine Gruppen zwischen drei und fünf Personen an, um Orientierung zu geben und auf die individuelle Fragen eingehen zu können. Neben den inhaltlichen und fachlichen Fragen ist die soziale Interaktion in der Gruppe dabei ein mögliches Beratungsthema, das aus seiner Erfahrung allerdings in den seltensten Fällen als problematisch thematisiert wird. Intention dieser Beratungssettings ist es, ein besseres Gefühl für

die Einzelnen wie die Gruppe zu bekommen und direkt auf Bedarfe und Fragen eingehen zu können.

L15: Und diese Beratungsrunden mache ich glaube ich vor allem deswegen, weil ich das dann überhaupt sehen kann, oder hören kann, und weil ich dann direkt damit umgehen kann. Wenn wir in einer kleinen Runde beratend zusammensitzen, dann kommt auch wirklich jede Person dran. (...) Und diese Beratungsgespräche machen mir deshalb viel Freude, weil ich den Eindruck habe, da passiert viel - innerhalb einer Stunde passiert da unheimlich viel. Und viele Studierende gehen raus hier und sagen „Danke schön!“. Und das macht für mich einen Unterschied zur Seminarsituation. Ich meine da sagen sie auch manchmal „Danke schön!“ ... aber da bleibt das immer so irgendwie anonym. Obwohl 15 Leute keine Masse sind. (...) Manche Studierende sagen in einer Ansammlung von 15 Personen bei weitem nicht alles, was sie sagen wollen könnten. #00:41:03-2#

WAHRGENOMMENE VERHALTENSWEISEN & MERKMALE (L15)

Der fünfzehnte Interviewpartner identifiziert acht unterschiedliche Verhaltensweisen von Studierenden im Lehr-Lernprozess. Als idealtypisch schätzt er dabei ein, „aufmerksam aktiv“ (1) zu sein, was er mit der Einstellung verbindet, sich aktiv zu beteiligen, „wenn man schon mal da ist“, und öfter bei weiblichen Studierenden wahrnimmt. Weiterhin benennt er die Verhaltensmerkmale des „Selektierens“ (3) im Sinne von Effizienz, Selbstbezug und „einen eigenen Plan verfolgen“ als Ideal wie auch sich „kritisch produktiv“ (6) zu beteiligen, was er ebenfalls mit der Tendenz in Verbindung bringt, „sein eigenes Ding machen zu wollen“.

Zudem beschreibt er das Verhaltensmerkmal des „verpennt seins“ (2), bei dem er die Assoziation hat, dass sie sich nicht anstrengen wollen und zu wenig neugierig sind, da sie nur auf Ansprache reagieren. Dies vermutet er auch als Hintergrund bei denen, die „brav“ (7) die Erwartungen der/des Lehrenden erfüllen wollen. Und auch bei dem Verhaltensmerkmal, das er als „Absitzer“ (5) bezeichnet und als abwartend nicht interessiert spezifiziert, spielt seiner Beschreibung nach der Aspekt des „sich nicht anstrengen Wollens“ eine Rolle. Mit sichtbarer und sehr bemühter Studienaktivität ist hingegen das Verhaltensmerkmal „eifrig/fleißig“ (4) verbunden, das der Interviewpartner v. a. bei Studierenden mit ausländischem Hintergrund wahrnimmt. Desweiteren fällt ihm noch das Merkmal des Einzelgängertums auf, das er als „Solitäre“ (8) beschreibt, die sehr klar ihre ganz eigenen Inhalte und Ziele verfolgen.

IDEALTYPISCHE VERHALTENSWEISE(N)/-MERKMALE

1. Aufmerksame Akteur/inn/e/n, oft weiblich

L15: (...) oder sie (die Aufmerksamen) sind vom Habitus her aktiv. So nach dem Motto „wenn ich schon hier bin, dann mache ich auch was, dann bin ich jetzt hier richtig da“. #00:17:55-0#

3. Selektierer/innen (effizient / eigener Plan / Selbstbezug)

L15: (...) die (Selektiven) haben meiner Vermutung nach einen eigenen Plan. Und das finde ich o.k. Ich meine, auch das kann unproduktiv werden, auch das kann nicht passen, auch das kann störend werden, klar. Aber zunächst mal finde ich es legitim. Und zunächst mal finde ich es nicht nur legitim, sondern produktiv. #00:46:27-9#

6. Kritisch Produktive

L15: (...) ich würde eher sagen, „kritisch Produktive“. Das sind Studierende, bei denen ich den Eindruck habe, die wollen was. Also ich habe durchaus den Eindruck, die wollen zum Teil eben nicht mein Ding, sondern ihr Ding. Und sagen wir mal so, meine Lehrideologie hat viel damit zu tun, dass ich den Studierenden sage, ihr müsst eurer Ding machen, nicht meins, bzw. Ihr Ding, weil ich ja per „Sie“ mit Studierenden, grundsätzlich, immer bin. #00:28:47-3#

WEITERE VERHALTENSWEISEN/-MERKMALE

2. „Verpennte“ (zu wenig neugierig)

L15: Also einnicken kommt seltener vor, aber die gähnen dann oder gucken so in der Gegend herum oder so. (...) Ich würde die „Verpennte“ nennen wollen, ja. (...) Die reagieren auf Ansprache, das liegt glaub ich an der Zahl der Personen. Würde es eine Vorlesung sein, dann hätten die eine sehr gute Chancen, einfach relativ unbeobachtet dadurch zu kommen, also wenn die Zahl größer wäre. #00:14:37-2#

4. Eifrige/Fleißige

L15: Dann habe ich immer wieder ausländische Studierende, oder wie man heute so schön sagt, Studierende mit Migrationshintergrund. (...) Ich finde die häufig ziemlich eifrig, bemüht. #00:16:55-5#

5. Absitzer/innen, abwartend (nicht interessiert, sich nicht anstrengen wollen)

L15: (...) das sind wenige, aber das kommt vor: „also, ich muss jetzt machen, aber im Grunde interessiert mich das nicht ... mal gucken, ob da irgendetwas kommt, was ich brauchen kann“. Aber eben nicht so „ich bin mal gespannt“ - wäre schön, wenn - sondern mehr so in dem Sinne „naja, gut, was soll man hier schon erwarten?“ #00:23:40-5#

7. Brave (Erwartungen erfüllen wollen)

L15: Brave, würde ich die nennen. (...) Mir erscheint, sie haben für sich gelernt: „guck genau, was die anderen von dir vollen, wenn du in den entsprechenden Kontexten bist. Versuche, die Erwartungen zu erfüllen und das ist genau worum es geht“. ... Erwartungen erfüllen wollen ... Und ich sage den Studierenden manchmal, also das ist zwar angenehm, aber darum geht es nicht. #00:36:00-4#

8. Solitäre / Einzelgänger - „machen ihr Ding“

L15: Ich glaube, Solitäre, die dürften auch das Signal bekommen, ... oder ich sag es mal andersherum, ich denke schon dass ich jetzt nicht so wahnsinnig bewusst aber durchaus erkennbar auch Signale aussende, dass auch Solitäre willkommen sind, oder ihren Raum bekommen sollen. Weil, wenn die kreativ sind, wenn die wissen, was die wollen, ... ich sag dann schon mal eher „gucken Sie doch mal ein bisschen nach links oder rechts, oder so. Ich meine die Welt ist ja bunt und groß und nicht nur wo Sie jetzt gerade so Ihren Schwerpunkt hingelegt haben.“ #01:02:37-0#

ZUSAMMENHANG DER WAHRGENOMMENEN VIELFALT MIT DIVERSITY-MERKMALEN (L15)

Aufmerksamkeit im Lehr-Lernprozess nimmt der 15. Interviewpartner hauptsächlich bei den weiblichen Studierenden wahr. Einen weiteren Zusammenhang beschreibt L15 zwischen dem Merkmal der Migration und dem im Studium gezeigten Eifer. Sprachliche Probleme sieht er eher als gering an. Vor allem jüngere Studierende im Bachelor nimmt er häufiger als andere als zu brav wahr.

L15: Das ist nochmal ein bisschen anders. Ich finde, das ist nicht durchgehend so, aber das hat sich als Bild so ein bisschen stabilisiert, dass relativ viele der Studierenden mit Migrationshintergrund demonstrieren, dass sie denken, sie müssen sich besonders bemühen, weil sie eben diesen Hintergrund haben. Ich weiß jetzt nicht, wie viel davon in meinem Kopf schon Konstruktion ist. Die fragen dann auch nach „Was genau heißt das denen?“ und „Woher kommt das?“, und „Wie muss ich das verstehen?“ usw. Aber das ist dann mehr so das Umgehen mit dem Fremdsein, also mit dem vielleicht Fremdsein, weiß man nicht so genau, anders sein. #00:19:00-9#

L15: Die Aufmerksamen sind überwiegend Frauen in meinen Seminaren. Es wäre aber auch möglich, dass die „Verpennten“, „Selektierer/innen“ oder die „Eifrigen“ Frauen sind, absolut.

Es gibt bei allen auch immer Männer dabei, also das mischt sich. Ich würde jetzt sozusagen nicht nach Geschlecht unterscheiden, sondern es gibt auch bei den männlichen Teilnehmern verschiedene Typen, so ganz stille, die durchsitzen, welche, die immer so richtig am tun und machen sind und mit dabei sind, sich melden und fragen. Es gibt auch bei den Eifrigen Männer und solche ohne Migrationshintergrund, ja. (...) Die mit Migrationshintergrund nehme ich mit einer besonderen Art von Eifer wahr: „Ich bin jetzt hier, ich muss mich anstrengen, sonst wird das nichts.“ #00:20:17-1#

L15: Die Braven, das sind natürlich eher jüngere Studierende, also bei Älteren ist das nicht ausgeschlossen, aber ich glaube nicht so häufig. Eher Anfänger/innen, Bachelor erstes, zweites, drittes Semester oder so. Und diese Beratungsrunden mache ich glaube ich vor allem deswegen, weil ich das dann überhaupt sehen kann, oder hören kann, und weil ich dann direkt damit umgehen kann. (...) Manche Studierende sagen, in einer Ansammlung von 15 Personen bei weitem nicht alles, was sie sagen wollen könnten. #00:41:03-2#

L15: Sprachliche Probleme, gibt es, ja, aber weniger. Die meisten (ausländischen Studierenden) kommen sprachlich ziemlich gut klar, die verstehen manche Worte nicht, dann erkläre ich ihnen das, wenn sie mir ein Signal geben, dass sie das nicht verstehen. #00:47:40-1#

KONSTRUKTE ZUR BEDEUTUNG FÜR DEN LEHR-LERNPROZESS (L15)

Aus dem Vergleich der wahrgenommenen Unterschiede im Hinblick auf ihre Bedeutung für den Lehr-Lernprozess leitet L15 neun Konstrukte ab. Davon beziehen sich zwei auf den individuellen Lernprozess, vier sind auf das Lehrhandeln bezogen und drei zielen auf den Gruppenlernprozess. In der Bedeutung für den individuellen Lernprozess unterscheidet er die Wirkung auf das Tempo des Lernens, „beschleunigt den Lernprozess vs. bremst den Lernprozess“ (6), sowie auf das Bewusstsein bezogen auf den eigenen Lernprozess, „Klarheit zum eigenen Weg vs. kein Plan“ (8). Die Bedeutung der unterschiedlichen Verhaltensmerkmale für den Gruppenlernprozess differenziert er nach dem Befördern des Lernprozesses „ermöglicht lernbezogene Kommunikation vs. blockiert den Lernprozess der Gruppe“ (3), der Bereicherung durch neue Sichtweisen anderer, „erweitert Perspektiven vs. reduziert Perspektiven“ (4), sowie die Wirkung auf die Interaktion der Studierenden untereinander, „kann andere inspirieren vs. bremsen andere und sich selbst aus“ (5).

Bezogen auf die Implikationen, die sich aus den Verhaltensmerkmalen für das Lehrhandeln ergeben, differenziert der Interviewpartner zwischen dem Aktivierungsbedarf, den er als Gegenpol dem „läuft von alleine“ (1) gegenüberstellt, dem „zum Nachdenken bringen müssen“, das er als Gegenpol zum „anschießen/inspirieren können“ (2) formuliert, dem „belehren müssen“, das den Gegenpol zum „gemeinsamen Lernen“ (7) bildet, das auch die Lehrperson einbezieht, und dem überhaupt erst einmal „Substanz schaffen zu müssen“, das dem Konstruktausgangspol der „evaluierenden Perspektive“ (9) gegenüber steht. Die Gegenpole dieser vier Konstrukte nehmen dabei deutlich eine lehrendenzentrierte Perspektive ein.

1. Läuft von alleine - Aktivierungsbedarf durch Lehrperson³⁵ (rein holen) (Vergleich: aufmerksame Akteur/innen (+Brave) & Verpennte)

L15. Als erstes fällt mir ein, das Thema Aktivierung. (...) Also bei den Aufmerksamen muss ich relativ weniger tun, um sie zu aktivieren. Die Verpennten versuche ich so lange es geht zu aktivieren, reinzuholen, anzusprechen, zu fragen. #01:06:46-3#

³⁵ Pole getauscht

2. Anschließen & inspirieren können - zum Nachdenken bringen müssen (Vergleich: Aufmerksame Akteur/innen (+Brave) & Verpennte)

L15: Ja, das ist so ein bisschen wie ... Minimalprogramm. (...) Also wenn man schon nicht auf Augenhöhe diskutieren kann, dann müssen sie zumindest ein bisschen nachdenken. ... „zum Nachdenken bringen müssen“, genau. #01:15:05-5#

3. Ermöglichen lernbezogene Kommunikation - blockieren den Lernprozess (der Gruppe) (Vergleich: aufmerksame Akteur/innen (+ Brave) & Verpennte)

L15: Das ist nicht nur „läuft allein“. Ich meine - wenn ich mir überlege - so eine Lehrveranstaltung ist ja, wie auch immer man das dann mit Dozieren und Gruppenarbeit macht, das ist am Ende eine gelingende Abfolge von kommunikativen Aktivitäten. (...) Und ich glaube die Horrorvorstellung für Lehrende ist ja, immer ein Stückweit, sie tun irgendetwas, sie stellen eine Frage oder stellen etwas vor, geben einen Impuls und es kommt nichts. Und an der Stelle sind die Leute, die so aktiv sind und fragen oder brav sind ... schon die Braven sind da hilfreich. #01:17:49-6#

L15: Sagen wir mal so, wenn ich eine Vorlesung halte, dann reicht es ja, wenn ich rede. Und dann kann man am Ende noch sagen „o.k., es gibt noch Raum für drei Fragen“ (...) Wenn ich bewusst keine Vorlesung mache, weil ich nicht - sozusagen - auf rezeptives Lernen setze, sondern auf aktives, selbstgesteuertes Lernen, dann bekomme ich das nicht hin, wenn es nicht Leute gibt, die darauf einsteigen. Ganz klar. #01:19:19-2#

4. Erweitern die Perspektiven im Lernprozess - Reduzieren die Perspektiven/Zugänge im Lernprozess (Vergleich: Brave & Aufmerksame)

L15: Ich mache ja nun Lehrveranstaltungen deren Ziel nicht ist, dass alle am Ende das gleiche glauben. (...) oder akzeptieren. Ich meine ich habe ja Mathematik studiert und habe insofern ein relativ präzises Bild davon, wie Lehre funktioniert oder wie Lehre organisiert sein sollte, damit am Ende herauskommen soll, dass alle eine bestimmte Aufgabe lösen können, oder dass alle wissen, wie ein bestimmter Beweis funktioniert, alle identisch. (...) Ich habe ja mehr so ein Ideal von Lehre, in dem es darum geht, dass möglicherweise unterschiedliche, in sich aber sinnvolle Blicke auf die Welt ermöglicht werden. #01:23:42-5#

5. Können andere inspirieren einzusteigen - bremsen andere und sich selbst im Auseinandersetzen (Vergleich: Solitäre - Absitzer/in)

L15: Genau (können andere inspirieren). (...) Also dieser junge Mann da, ... der wollte eine CD machen, ... Und der war auch ein bisschen sperrig, aber der hat's dann doch geschafft, dass andere gefragt haben „O.k., und wie machst Du das?“, „Und wieso grade so?“, „Und warum machst Du das in Oslo?“, „Und macht das einen Unterschied?“, „Und was ist dabei wichtig?“ #01:29:08-2#

6. Beschleunigen den Lernprozess - bremsen den Lernprozess (Vergleich: Brave, Verpennte & Eifrige)

L15. (...) die würden beschleunigen, also Eifrige würden sagen, „O.k. das haben wir jetzt kapiert, was kommt als nächstes?“ oder „Was können wir jetzt noch dazu lernen?“, „Ist das schon alles, oder gibt es da noch mehr?“ #01:34:28-7#

7. Gemeinsam lernen / auch als Lehrperson lernen können - Belehrung notwendig (Vergleich: kritisch Produktive & Brave)

L15: Dahinter steckt, dass zu meinen Überzeugungen als Lehrender gehört, dass ich die Wahrheit nicht gepachtet oder allein habe, sondern dass es sinnvollerweise um eine Auseinandersetzung um Sichtweisen geht. Bei Braven brauch ich da nicht so wahnsinnig viel zu tun. Also Brave muss ich eher ermuntern noch mal quer zu denken. Bei kritisch Produktiven muss ich gucken, dass - ich sag mal - wir gemeinsam weiter lernen, oder wir gemeinsam wachsen. #01:45:36-7#

8. Klarheit über eigenen Weg bzw. die Wichtigkeit - keinen Plan / orientierungslos (Vergleich: Selektierer/innen & Solitäre)

L15: (...) oder zumindest Klarheit über die Wichtigkeit des eigenen Weges. ... „Also es geht hier um mich, letztlich geht es hier um mich.“ #01:50:22-2#

9. Evaluierende Perspektive einbringen (urteilen) - Substanz schaffen müssen (Vergleich: alle im Blick - kritisch Produktive)

L15: (...) ja, feilen ist die Folge davon wahrscheinlich. Aber es ist für mich eine Stufe höher insofern, als es nicht darum geht, Wissen zu produzieren, sondern die Wertigkeit von Wissen, oder von Lösungen zu prüfen. #01:59:09-5#

L15: Also, dass Material für eine mögliche Evaluierung muss man ja erstmal hinkriegen. ... Wenn man so will ist das so eine Ebenenunterscheidung ... das (die Evaluation) ist eine Metaebene und das andere ist dann die „normale Produktivitätsebene“ ... also ich muss erstmal ein paar Daten wissen oder ich muss erst mal eine Erklärung haben, oder ich muss ... eine Idee von einem theoretischen Konzept haben ... bevor ich sagen kann, ist das jetzt ein gutes Konzept. Und wie kann man denn ein besseres von einem schlechteren Konzept unterscheiden, was für Kriterien braucht man dafür ... oder welche Kriterien sind vielleicht hilfreich und welche sind es nicht ... und im Grunde sind wir erst mit dieser selbstevaluierenden Perspektive so richtig im Bereich von Wissenschaft und Universität angelangt ... und Denken (...) und das andere sind Wege dahin, Elemente, die man braucht. #02:01:50-6#

GRID-MATRIX: EINSCHÄTZUNG ALLER ELEMENTE IM HINBLICK AUF ALLE KONSTRUKTE (L15)

6. kritisch produktiv	1. aufmerksam aktiv	3. selektiv, positiv aktiv	8. Einzelgänger/Solitaire	4. eifrig/fleißig	7. brave	2. Verpennte	5. Absitzer/innen	Verhaltensmerkmale L 15 Konstrukt (6-4) & Gegensatz (3-1)	
6	6	5	4	6	5	1	1	ermöglichen lernbezogene Kommunikation - blockieren den Gruppenlernprozess	3
6	5	5	4	6	3	1	1	läuft von allein - Aktivierungsbedarf	1.
6	5	3	3	6	2	1	1	beschleunigen den Lernprozess - bremsen den Lernprozess	6
6	4	4	5	4	3	1	1	erweitert Perspektiven im Lernprozess - reduzieren Perspektiven/Zugänge	4
6	3	5	3	4	2	2	1	Gemeinsam lernen - Belehrung notwendig	7
6	3	6	6	3	2	1	2	Klarheit über eigenen Weg - kein Plan /orientierungslos	8
6	2	5	6	4	1	1	1	evaluierende Perspektive - Substanz schaffen müssen	9
5	5	5	6	4	4	1	1	inspirieren/anschließen können - zum Nachdenken bringen müssen	2
5	4	3	5	5	3	2	1	inspirieren andere einzusteigen - bremsen andere und sich selbst aus	5

ABBILDUNG 38: GRID-MATRIX LEHRPERSON 15

Beim Blick auf die Profile der Verhaltensmerkmale in der Grid-Matrix steht sehr deutlich das Profil des als idealtypisch benannten Verhaltensmerkmals „kritisch produktiv“ mit einer fast durchgängigen Höchstbewertung bei der Zuordnung zum Konstruktausgangspol den beiden Verhaltensmerkmalen „verpennt“ (2) und „Absitzer“ (5) gegenüber, die durchgängig mit 1 und vereinzelt mit 2 - also ganz deutlich - mit ihrer Wirkung dem Gegenpol zugeordnet werden. Auch

die „Braven“ (7) werden fast durchgängig dem Gegenpol zugeordnet. Ausnahmen sind die Konstrukte „ermöglicht lernbezogene Kommunikation vs. blockiert den Gruppenlernprozess“ (3), die mit 5 deutlich als kommunikationsförderlich eingestuft werden, und das „inspirieren/anschließen können vs. zum Nachdenken bringen müssen“ (2), bei dem mit 4 zumindest die Tendenz Richtung „anschließen können“ geht.

Bezogen auf das ebenfalls als idealtypisch benannte Verhaltensmerkmal „aufmerksam aktiv“ (1) fällt auf, dass dies in seiner Wirkung bezogen auf drei Konstrukte eher dem Gegenpol zugeordnet wird. L15 sieht hier eher einen Bedarf zu belehren als den Impuls, gemeinsam lernen zu können (Konstrukt 7). Er vermutet, dass dieses Verhaltensmerkmal eher darauf schließen lässt, dass der eigene Weg unklar ist (Konstrukt 8) und noch deutlicher leitet er davon den Bedarf ab, eine Substanz schaffen zu müssen (Konstrukt 9).

Die idealtypisch benannten „Selektiven“ (3), die er auch als positiv aktiv wahrnimmt, bewertet er in ihrer Wirkung auf die Konstrukte lediglich bezogen auf zwei eher in Richtung Gegenpol. Bezogen auf die Inspiration anderer, sieht der Interviewpartner hier eher eine Tendenz, sich selbst und andere auszubremsen (Konstrukt 5), und das Tempo des Lernprozesses wird seiner Einschätzung nach tendenziell eher gebremst (Konstrukt 6). In dieser letzten Einschätzung liegt das Verhaltensmerkmal gleichauf mit den „Einzelgängern/Solitären“ (8), die außerdem auch bezogen auf die Möglichkeit gemeinsam zu lernen eher Richtung Belehrungsnotwendigkeit verortet werden (7). Die Wirkung der „Fleißigen“ (4) wird bezogen auf alle Konstrukte bis auf die „Klarheit über den eigenen Weg vs. keinen eigenen Plan haben“ (8) durchweg deutlich dem Konstruktauspangspol zugeordnet.

4.3.16. Lehrperson 16 (L16)

Die 16. Interviewpartnerin ist weiblich, zum Zeitpunkt des Interviews 52 Jahre alt und bringt 20 Jahre Lehr Erfahrung mit. Sie gehört zur Gruppe der Professor/innen an einer technischen Universität, im ingenieurwissenschaftlichen Bereich. Mit politikwissenschaftlichem Hintergrund lehrt und forscht sie dort zum Thema Gender und Diversity in den Ingenieurwissenschaften. Sie ist verheiratet, hat ein Kind und stammt aus einer Familie ohne akademischen Hintergrund. Ihre Bildungsbiographie verläuft klassisch vom Abitur, Studium und Promotion zur Professur. Der Weg weist auch Stationen an europäischen Universitäten auf sowie unterschiedliche zentrale Wirkungsfelder im Hochschulmanagement.

In ihren Ausführungen zur Bedeutung der Lehre beschreibt sie gute Lehre wie auch gute Forschung als ihre Aufgabe als Professorin. An dieser Aufgabe macht ihr in besonderer Weise die Diskussion mit den Studierenden Spaß, die die Perspektive einer anderen Generation einbringen und damit dazu beitragen, dass sie ihre eigenen Vorstellungen reflektiert. Außerdem sieht sie in der Lehre die Chance, den künftigen wissenschaftlichen Nachwuchs auszubilden und für die Themen Geschlechtergerechtigkeit und Wertschätzung von Vielfalt zu sensibilisieren. Zudem verweist sie auf die Interdependenz von Lehre und Forschung, deren Umsetzung sie als herausfordernd beschreibt.

L16: Das heißt jetzt gerade im Bereich der Ingenieurinnen und Ingenieure finde ich es schon toll, wenn wir Ingenieure und Ingenieurinnen haben, die auch so eine Perspektive von Geschlechtergerechtigkeit oder von einer Respektierung von Vielfalt in ihrem Denken und in

ihrer Arbeit weiterbringen. Insofern denke ich ist es unsere Aufgabe und eine Aufgabe, die genauso wichtig ist, wie die Forschung. Weil nur wenn wir gut ausgebildete Nachwuchswissenschaftler und -wissenschaftlerinnen haben, können wir dann auch wieder gute Forschung machen. Also insofern glaube ich ist das auch ganz wichtig. Da schließt sich der Kreis. (...) Also uns ist es ganz wichtig, diese Verschränkung zwischen Forschung und Lehre wirklich zu leben und nicht nur zu dokumentieren. Und ich glaube dann ist es aus meiner Perspektive gute Lehre, wenn es gelingt. Was natürlich eine Herausforderung ist. #00:05:23-1#

Sie sieht sich insofern als Vermittlerin, als sie die Ergebnisse ihrer Forschung und das dahinterstehende Wissen im Rahmen von Lehrveranstaltungen transportiert. Auf der anderen Seite besteht in der Diskussion dieses geteilten Wissens ein wichtiges Reflexionspotenzial. Dieses ist in seminaristischen Formaten stärker als in Vorlesungen.

L16: Zum einen eine Vermittlerin, zum anderen aber und genau das denke ich ist das, was ich umgekehrt von den Studierenden bekomme, diese Diskussion um Themen. Was natürlich in der Vorlesung nicht so möglich ist wie in einem Seminar. Und was bei Master-Studierenden dann nochmal anders ist. Eine Möglichkeit seine eigene Forschung und sein eigenes Wissen nochmal zu reflektieren auch mit einer anderen Generation. Und ich denke das ist natürlich genau auch das Spannende. (...) Deshalb finde ich eben auch gerade die Kritischen sehr produktiv für den Lernprozess, von beiden Seiten. Weil ich auch davon ausgehe, dass ich sicherlich fachlich mehr Wissen habe, aber lernen können wir sicherlich beide, auf beiden Seiten. #00:07:17-1#

Ihre eigene Wahrnehmung und Erfahrung mit Vielfalt reflektiert sie sehr bewusst und selbstkritisch und stellt die mit der Wahrnehmung verbundenen Bewertungen entsprechend in Frage.

L16: Ich denke es ist sehr schwierig, das ist dann schon eine Stereotypisierung, wenn ich sage, jemand der aktiv beteiligt ist, ist automatisch ein Braver. Das kann einfach auch ein sehr weit interessierter sein. (...) Da hatte ich in den Sozialwissenschaften, das war keine Pflichtveranstaltung, sondern im Rahmen der „Faszination Technik“ im sechsten Semester Lehramt eine Veranstaltung mit 1000, da hatte ich das Gefühl von „Dompteur im Löwenkäfig“. Und das ist jetzt bei unseren, bei den 400 hatte ich jetzt mit mehr Unruhe gerechnet. Das heißt, die sind tendenziell braver. (...) Aber wie gesagt, das finde ich ganz schwierig, weil das schnell so eine Stereotypisierung gibt, weil es kann sein, es sind die Aktiven, aber würde ich nicht als eigene Gruppe nehmen wollen. #00:14:12-5# (1)

Hinter dem beobachtbaren Verhalten, so reflektiert sie, können ggf. unterschiedliche Erklärungen stecken, die ich auf den ersten Blick nicht unterscheiden kann.

L16: Genau, auch hinter den rein Anwesenden könnten Pflichtbewusste, Brave stecken, die eigentlich sagen sie kommen immer, aber eigentlich kein Interesse haben. Also insofern finde ich das ganz schwierig. Weil es da auch ganz viele Überschneidungen gibt. #00:14:59-8# (1)

Als ein Beispiel für das Aufdecken eigener Stereotype schildert sie ihre eigene Erwartung, dass in den Ingenieurwissenschaften eine größere Skepsis gegenüber dem Thema Gender and Diversity bestehe als in den Gesellschaftswissenschaften.

L16: Das hat mich dann schon sehr erstaunt, weil ich da schon mit einigem gerechnet hatte, zumal das Thema ja eigentlich in den Geistes- und Sozialwissenschaften stärker verankert sein sollte, als es in den Ingenieurwissenschaften ist. Und diese Skepsis der Alltagswisser ich eigentlich dort größer erwartet hatte, ich das aber nicht so unterschreiben kann, dass ich da

vielmehr neugieriges Interesse erlebt habe, als ich das in den Gesellschaftswissenschaften erlebt habe. #00:23:33-2# (1)

Grundlage ihrer - im Folgenden geschilderten Wahrnehmungen der Studierendenvielfalt - ist eine Einführungsvorlesung im Bachelor zum Thema „Gender- und Diversity-Perspektiven im Bauingenieurwesen“ mit 300 bis 400 Studierenden, in der vordergründig zunächst keine Unterschiede erkennbar werden. Dies ändert sich dann aber in den interaktiv gestalteten Anteilen der Vorlesung, in denen initiiert durch Fragen einzelne Aspekte diskutiert werden. Hier nimmt sie ganz deutlich einen Geschlechterunterschied bei der Beteiligungsaktivität wahr.

L16: Und da ist es so, dass wir im Bauingenieurwesen ungefähr 1/3 Frauen haben, dass ich aber gleichwohl bei der aktiven Beteiligung einen höheren Frauenanteil als aktive Beteiligte erlebe. (...) im Prozess, das heißt es melden sich dann überproportional viele Frauen, die wohl eher antizipieren, ein Wissen über das Thema zu haben oder sich äußern wollen. Also das ist so dieser erste vordergründige Teil. #00:01:26-2# (1)

WAHRGENOMMENE VERHALTENSWEISEN & MERKMALE (L16)

Die 16. Interviewpartnerin differenziert neun unterschiedliche Verhaltensweisen und Merkmale der Studierenden im Lehr-Lernprozess. „Aktive Beteiligung“ (1), die sie in ihrer Vorlesung in den Ingenieurwissenschaften überproportional bei den weiblichen Studierenden wahrnimmt, „Interesse über die Veranstaltung hinaus“ (2) im Sinne von Nachfragen und Feedback im Nachgang zur Veranstaltung sowie „kritisches Nachfragen“ (3) in Form von neuen Anregungen und Fragen innerhalb der Veranstaltung benennt sie als für den Lehrerfolg entscheidend.

„Störendes Verhalten“ (4), das sich durch Nebengespräche als Geräuschpegel v. a. in großen Vorlesungen zeigen kann, nimmt sie erstaunlich wenig wahr. Sie identifiziert im Auditorium im Hinblick auf die Aufmerksamkeit und das Interesse unterschiedliche Gruppen, die sie letztlich an der Körperhaltung und anhand der Beteiligung bei der Beantwortung von Fragen unterscheiden kann. Konkret benennt sie die „aufmerksam Interessierten“ (5), die aktiv dabei sind, wenn es darum geht, Fragen zu beantworten. Diese unterscheiden sich von denen, die „rein anwesend“ (6) sind. Hinzu kommt ein „thematisches Engagement“ (8), das sich punktuell an bestimmten, für die Personen interessanten Themenfeldern erkennen lässt, in denen sie aktiv werden.

Insbesondere bei der Leistungszielkontrolle in der letzten Sitzung der Veranstaltung wird zudem durch strukturiertes Nachfragen und reflektierte Rückmeldungen ein weiteres Verhaltensmerkmal sichtbar, das die Interviewpartnerin als „Wissen einbringen und mitnehmen“ (7) beschreibt. Eher mühsam erscheint hingegen die wahrgenommene Haltung des „Alltagswissen reicht“ (9), die sich in einer als überheblich wahrgenommenen generellen Infragestellen des Themas äußert. Diese Haltung kann dann z. B. über einen Diskurs aufgelöst werden.

IDEALTYPISCHE VERHALTENSWEISE(N)/-MERKMALE

1. Aktive Beteiligung

L16: (sichtbare Unterschiede) würde ich sagen, vordergründig erstmal gar keine ... also vordergründig, wie gesagt das ist eine Veranstaltung zwischen 300 und 400 Personen. Es ist so, dass ich meine Vorlesung so aufbaue, dass sie auch interaktive Elemente enthält. Das heißt, ich stelle Fragen oder ich stelle Punkte zur Diskussion. Und da ist es so, dass wir im Bauingenieurwesen ungefähr 1/3 Frauen haben, dass ich aber gleichwohl bei der aktiven

Beteiligung einen höheren Frauenanteil als aktive Beteiligte erlebe. (...) im Prozess, das heißt es melden sich dann überproportional viele Frauen, die wohl eher antizipieren, ein Wissen über das Thema zu haben oder sich äußern wollen. Also das ist so dieser erste vordergründige Teil. #00:01:26-2# (1)

2. Interesse über Veranstaltung hinaus

L16: Im normalen Vorlesungsprozess habe ich - und das ist für mich aber wirklich gesehen die aktive Beteiligung - auch im Nachgang zu der Veranstaltung, zur Vorlesung auch meist von Studentinnen eine Rückmeldung, oder Fragen oder Ansprache erlebt. Also sprich im Nachgang zur Vorlesung kam dann nochmal jemand vor und hat mal was nachgefragt oder sich bedankt für die Veranstaltung oder hat gemeint „das war ein wichtiger Aspekt“ oder „darüber habe ich noch nicht nachgedacht“ ... auch das waren überproportional öfter Frauen in Bezug auf ihren Anteil der Hörer, Hörerinnen. #00:03:44-6# (1)

3. Kritisches Nachfragen (in Veranstaltung)

L16: Was ich wichtig, gut finde ist, wenn auch kritische Nachfragen kommen, oder neue Anregungen, oder Fragestellungen innerhalb der Vorlesung, zu denen ich auch ermutige. Auch die gibt es. Aber da kann ich dann keine Geschlechtervariante ausmachen. Das wären aber die drei Punkte. Also wenn eine Situation vorgestellt wird, oder eine Theorie vorgestellt wird, so eine kritische reflexive Nachfrage. Das finde ich ist auch ein weiterer wichtiger Punkt. #00:05:17-1# (1)

L16: Und zwar auch innerhalb der Veranstaltung, nicht nur im Nachgang, sondern eben innerhalb der Veranstaltung. Was natürlich auch mit einer Sichtbarkeit und der Sichtbarmachung der einzelnen Personen zu tun hat dann. #00:05:36-2# (1)

WEITERE VERHALTENSWEISEN/-MERKMALE

4. Störendes Verhalten

L16: Was sind Verhaltensweisen, mit denen ich konfrontiert bin? O.k., das Normale in so einer großen Veranstaltung ist natürlich, dass es schon mal unruhig ist. Was ich jetzt erlebt habe, gerade in der Einführungsveranstaltung war, dass die letzte viertel Stunde die Studierenden dann sukzessive weggetröpfelt sind. Aber da hatte ich z. B. eine Rückmeldung von einer Studentin bekommen, die meinte, es läge nicht an meiner Vorlesung, sondern sie wollte nur sagen, es läge daran, dass um halb, also pünktlich, wenn meine Veranstaltung normalerweise endet, eine andere Veranstaltung auf einem anderen Campusteil in XXX stattfindet und die Studierenden bis dahin wirklich den Vorlesungssaal erreichen müssen. Was ich eine nette Rückmeldung fand, weil ich es schon sehr erstaunlich fand, was ich dann organisatorisch weitergeben konnte. Aber das hat jetzt für dieses Semester keine Auswirkungen mehr. (...) Und wie gesagt die große, sehr viel Unruhe, was in großen Veranstaltungen immer ist und wo ich von Kollegen weiß, dass ich da schon Glück hatte mit meinen Veranstaltungen (...) #00:07:07-9# (1)

L16: Störungen, allgemein Störungen, ja ... (störendes Verhalten, das sichtbar wird in der Unruhe, was nicht inhaltsbezogen ist), ja (...) #00:07:40-0# (1)

5. Aufmerksam interessiert & 6. reine Anwesenheit

L16: Also ich hab jetzt gerade in dieser Veranstaltung, die ja halt die erste war, insofern für uns auch ein Probelauf, weil wir die erste Veranstaltung für die Einführung für die Ingenieurinnen und Ingenieure an der Fakultät eingebunden haben, fand ich ganz interessant, dass es auch, trotz der großen Gruppe irgendwann so eine Gruppe gab, ich nenn sie mal „Interessierte“ wo zum einen (...) also ich stelle oft Fragen, die sie beantworten können, aber nicht beantworten müssen, das heißt entweder es kommt eine Rückmeldung aus dem Auditorium oder ich beantworte die Frage selbst. Wo ich dann so ein aktives Mitmachen, so ein aktives Dabeisein erlebt habe, wo ich dann immer sage, o.k., das war die Gruppe rechts, die waren irgendwie ... da waren mehrere, wo ich das Gefühl hatte, o.k., die sind gut dabei. Und dann gab es einfach so eine Gruppe - und auch das ist ja in vielen großen Veranstaltungen - wo man das Gefühl hatte, die verstecken sich hinter ihren Laptops, was immer sie tun. Solche Gruppen gibt es schon, ja. #00:09:29-0#

L16: Es gibt gerade bei der Gruppe der leisen Aktiven schon einige, die, wenn ich sie direkt anspreche, auch antworten, aber direkt angesprochen werden müssen. Also, die sich nicht freiwillig melden würden, wenn ich sie aber direkt anspreche sich einbringen. ... genau, das wären die aufmerksam Interessierten, die sich aber nicht selbst melden wollen. Es gibt Menschen, die aktiv sich melden, aber andere, die wenn ich sie dann ansprechen würde - so nach dem Motto „ah, Sie hatten doch letztes Mal schon so eine gute Idee“- dann schon auch was sagen, auch wenn ich sie dann exponiere, dann trotzdem was sagen und auch einen guten Beitrag liefern, aber es nicht von sich aus machen würden. Was ich aber jetzt am Anfang der Veranstaltung eher mache und dann nicht mehr, weil es natürlich für diejenigen auch schwierig ist. #00:19:30-2#

7. Wissen einbringen & mitnehmen

L16: Ich sag mal, ja, weil ich am Ende bzw. am Anfang meiner Vorlesung immer eine Lernzielkontrolle der letzten Veranstaltung mache. Das heißt die Möglichkeit gebe, zu wiederholen, was haben wir das letzte Mal gemacht, auch am Anfang meiner Veranstaltung immer so, was sind die Lernziele, mit was solltet ihr rausgehen können. Am Ende der Veranstaltung zusammenfassend. Und da sehe ich natürlich auch diejenigen, die strukturiert sind, zum einen anhand von guten, kritischen Fragen, zum anderen aber auch sind es diejenigen, die dann am Anfang der Veranstaltung entweder Fragen schon beantworten können oder aber nochmal reflektieren, Rückmeldung geben, wenn ich eine Frage stelle. Also das sicherlich. #00:16:50-7#

L16: (...) und durch Beantworten der Fragen, die dann eben am Anfang der Veranstaltung gestellt werden, aber wieder aktive Beteiligung und natürlich auch durch Wissen. Ganz klar, weil die dann ein Wissen haben. Teilweise ist es so, dass geraten wird, wenn irgendwie eine Frage kommt, die ich im Verlaufe der Veranstaltung stelle. Dann wird so eine Einschätzung abgegeben, aber diejenigen, die dann wirklich auch strukturiert oder mitgearbeitet haben, wissen dann, wenn wir über irgendwelche %-Zahlen gesprochen haben oder irgendwelche Fakten genannt haben. Die wissen die dann in der nächsten Veranstaltung. Also da kann ich sagen, die sind strukturiert. Die haben entweder ein gutes Gedächtnis, oder das nachgearbeitet, was in der letzten Veranstaltung passiert ist. #00:17:33-1#

L16: (Wissen einbringen, wäre noch ein anderer Aspekt), ja ... und auch Wissen mitnehmen aus der Veranstaltung, also wirklich aktives Wissen mitnehmen. Weil das dann beim nächsten Mal abgerufen werden kann. #00:17:57-3#

8. Thematisch engagiert

L16: Ich sag mal im Verlauf, im Verlauf der Gesamtveranstaltung, es gibt eine Gruppe der Studierenden, die themenspezifisch interessiert sind. Also die Einführung geht ja in unterschiedliche Bereiche und da gibt es Studierende, die sich für den einen Bereich mehr interessieren und für den anderen weniger. Wo ich dann merke, es sind unterschiedliche Studierende, in unterschiedlichen Veranstaltungen unterschiedlich dabei oder auch aktiv. Also das sind nicht nur die, die immer aktiv sind, weil sie sich prinzipiell für das Thema interessieren, oder brave Studierende sind, sag ich mal, die immer mitmachen wollen. Sondern es gibt Studierende, die interessiert das Thema Wasser nicht, aber die interessiert das Thema Auslandserfahrungen von Ingenieur/innen oder was auch immer. (...) Themeninteressiert, fokussiert würde ich jetzt nicht sagen. Thematisch engagiert dann auch eher (...) genau, in Abgrenzung zu den allgemein aktiven, die, die einfach in bestimmten Bereichen dabei sind und in anderen weniger. (...) thematisch engagiert - glaube ich - passt gut. #00:12:17-8#

9. Alltagswissen reicht

L16: (Besserwisser und Selbstdarsteller) ... gibt es sicher, aber hatte ich bisher jetzt nicht in der Veranstaltung (...) Vielleicht eher so, das war in der ersten Einführungsveranstaltung, dass jede, jeder denkt zum Thema Gender habe ich was zu sagen, jede/r weiß, was Gender ist, das wissen sowieso alle. Und wenn sie dann eben so nachhaken, dann differenziert sich das schon ein bisschen und dann stellt man fest o.k. ... dass das vielleicht doch nicht ganz so einfach ist, wie man sich das auf den ersten Blick gedacht hat. Und das war gerade bei der Einführungsveranstaltung bei den

Bauingenieuren so am Anfang „das Thema brauchen wir gar nicht, weil es ist ja in allen Gesetzen alles geregelt und wir arbeiten ja nur nach Gesetzen und Normen, insofern wird das ja überall berücksichtigt.“ (...) das kam schon mehrmals und konnte dann aber im Diskurs aufgelöst werden #00:20:49-8#

L16: Das ging schon nicht in die Richtung Besserwisser, sondern eher in so eine Überheblichkeit, ja ist das überhaupt ein Thema. Also Besserwisser ist so, ich weiß mehr, aber hier ist das „brauchen wir das überhaupt?“ (...) Das ist eine Erfahrung für mich, die ich in der Genderforschung schon an unterschiedlichen Stellen gemacht habe, so nach dem Motto: „Alltagswissen reicht“. Also dieses „Weshalb muss das wissenschaftlich bearbeitet werden?“ #00:21:41-3#

ZUSAMMENHANG DER WAHRGENOMMENEN VIELFALT MIT DIVERSITY-MERKMALEN (L16)

In der Wahrnehmung der 16. Interviewpartnerin sind die weiblichen Studierenden im Verhältnis zu ihrem Anteil der Studierenden im Fach überproportional durch aktive Beteiligung sichtbar. Die Verteilung wie auch den Einfluss des Merkmals der Migration beschreibt L16 aus ihrer Erfahrung als regional sehr unterschiedlich.

L16: (sichtbare Unterschiede) würde ich sagen, vordergründig erstmal gar keine ... also vordergründig, wie gesagt das ist eine Veranstaltung zwischen 300 und 400 Personen. Es ist so, dass ich meine Vorlesung so aufbaue, dass sie auch interaktive Elemente enthält. Das heißt, ich stelle Fragen oder ich stelle Punkte zur Diskussion. Und da ist es so, dass wir im Bauingenieurwesen ungefähr 1/3 Frauen haben, dass ich aber gleichwohl bei der aktiven Beteiligung einen höheren Frauenanteil als aktive Beteiligte erlebe. (...) im Prozess, das heißt es, melden sich dann überproportional viele Frauen, die wohl eher antizipieren, ein Wissen über das Thema zu haben oder sich äußern wollen. Also das ist so dieser erste vordergründige Teil. #00:01:26-2# (1)

L16: Das ist das, was auffällig ist. Weil wir sonst, wenn wir andere sozio-demographische Merkmale nehmen, ist das der Anteil der Personen mit Migrationshintergrund. Wenn ich jetzt im Vergleich zu XXX mir anschau oder zu Berlin, wo es einen sehr großen Anteil von ausländischen Studierenden im weitesten Sinne gab, haben wir das in XXX nicht in dem Maße. Es gibt natürlich ausländische Studierende, aber die kann ich jetzt nicht als Gruppe stärker wahrnehmen oder auch nicht ausländische respektive inländische Studentinnen stärker. Sondern da ist nur das Geschlecht als einzige Kategorie in dem Sinne, dass sie sich überproportional stark beteiligen im Vergleich zu ihrem Anteil in den Vorlesungen. #00:02:53-9# (1)

L16: Nee, sonst (bis auf den Zusammenhang der Aktivität mit dem höheren Frauenanteil) kann ich da nichts festmachen, gar nichts. (...) genau das zeigt sich v. a. bei der Aktivität. #00:24:28-5#

KONSTRUKTE ZUR BEDEUTUNG FÜR DEN LEHR-LERNPROZESS (L16)

Aus dem Vergleich der gefundenen Elemente hinsichtlich ihrer Bedeutung für den Lehr-Lernprozess leitet die Interviewpartnerin acht Konstrukte ab, von denen sich jeweils drei auf den individuellen Lernprozess wie das Lehrhandeln beziehen und zwei auf den Gruppenlernprozess. In der Wirkung der gefundenen Verhaltensmerkmale auf den Lernprozess der Gruppe unterscheidet sie die generelle Frage der Nutzung, „Potenzial der Gruppe nutzen - Frontalveranstaltung“ (1), und den Aspekt des Beförderns, „wirkt motivierend für den Gruppenlernprozess vs. hemmt den Gruppenlernprozess“ (4).

Das erste Konstrukt verschränkt sich dabei mit der Wirkung der Verhaltensmerkmale auf das Lehrhandeln. Auf das Lehrhandeln bezogen differenziert L16 zudem die Sichtbarkeit bezogen auf

den Leistungsstand, „Transparenz des Lernstandes vs. fehlende Transparenz“ (2), den Grad der möglichen inhaltlichen Detailtiefe, „in die Tiefe gehen können vs. Grundverständnis herstellen müssen“ (5), und die Möglichkeit bzw. Sinnhaftigkeit der Intervention, „zielgruppenspezifische Intervention ist möglich vs. Reaktion ist nicht sinnvoll“ (7). Im Gegenpol des letzten Konstrukts wird deutlich, dass es gerade in großen Vorlesungsformaten auch lernförderlich sein kann nicht zu intervenieren.

In der unterschiedlichen Wirkung der Verhaltensmerkmale auf den individuellen Lernprozess benennt die Interviewpartnerin zum einen allgemein die bestärkende Wirkung „förderlich für den individuellen Lernprozess vs. Lernprozess wird nicht gefördert“ (8), zum anderen den Aspekt des inhaltlich-in-Gang-Bringens, der sich auch auf das Lehrhandeln und die Gruppe auswirkt, „Impulse für den Lernprozess vs. fehlende Impulse“ (6), sowie die Wirkung auf die Wahrnehmung des eigenen Lernprozesses durch die Beteiligten, „Erfolgs erleben - fehlendes Erfolgs erleben“ (3).

1. Potenzial der Gruppe nutzen, um abzuholen - Frontalveranstaltung (Vergleich: störendes Verhalten & Alltagswissen reicht)

L16: Das heißt aber, dass gerade über solche Fragen wir im Verlaufe der Veranstaltung, oder ich im Laufe der Veranstaltung immer stärker offene Teile aufgenommen hatte, wo wir dann zum Diskutieren gekommen sind. Wo sich dann die unterschiedlichsten Gruppen auch unterschiedlich eingebracht hatten. Und wo es dann auch gelungen ist, diejenigen, die eigentlich eher desinteressiert oder sogar störend waren, plötzlich in eine Diskussion reinzubringen. Und was ganz spannend war, wo sich dann auch unterschiedliche Gruppen gebildet hatten. Also diejenigen mit ihrem Alltagswissen dann nicht von mir, sondern von Expertinnen und Experten im Feld (reingeholt wurden). Das heißt, das war dann sehr viel mehr Möglichkeit in der Gruppe zu lernen, was in der großen Gruppe eigentlich schwierig ist. Aber das hat darüber funktioniert. #00:27:54-9#

2. Transparenz des Lernstandes - fehlende Transparenz (Vergleich: reine Anwesenheit & aktive Beteiligung)

L16: (...) reine Anwesenheit - aktive Beteiligung, ach das passt ja gut ... Ich sag mal so, bei der aktiven Beteiligung, das entlastet natürlich mich als Dozierende, ganz klar ... und macht mehr Spaß ... bei der reinen Anwesenheit ist es grad für den Lehr-Lernprozess für mich schwierig, den einzuschätzen. Das ist ja genauso, wenn ich eine Frontalveranstaltung mache, ich kann schwer einschätzen, inwieweit die Studierenden dem, was ich jetzt referiere, folgen konnten. Und bei der aktiven Beteiligung sehe ich das, egal ob es über kritische Rückfragen kommt oder über Antworten. Da sehe ich einfach, wo die Studierenden stehen. #00:31:42-2#

L16: Transparenz ist sicher das eine ... und das andere ist, dass es für beide Seiten auch mehr Spaß bringt. #00:31:58-6#

3. Erfolgs erleben für die am Lernprozess Beteiligten - fehlendes Erfolgs erleben (Vergleich: reine Anwesenheit & aktive Beteiligung)

L16: Also ich denke für die Studierenden ist es so ... oder ich würde es als Erfolgs erlebnis für beide Seiten sehen: Erfolgs erlebnis für mich als Dozentin, dass ich merke, dass die Idee das Wissen zu transportieren, funktioniert, dass der Transport gelingt. Und umgekehrt, bei den Studierenden, auch das Gefühl, dass Wissen wirklich mitgenommen werden kann. Spaß ist sicher nett formuliert, aber das trifft es besser. #00:33:29-7#

L16: Erfolgs erleben für die am Lernprozess Beteiligten, ja ... und zwar sowohl der Lehrenden wie der Lernenden. #00:33:43-6#

4. Motivierend für Lernprozess der Gruppe - hemmend für Gruppenlernprozess (Vergleich: Wissen einbringen und mitnehmen & aufmerksam interessiert)

L16: Wissen einbringen und mitnehmen - aufmerksam interessiert (...) Also ich sag mal, Erfolgserlebnisse sind sicherlich bei beiden Gruppen, das ist sicherlich eine Verbindung. (...) Für den Einzelnen, es ist sicher ähnlich für den Lehrenden ... und dann denke ich aber ist bei der Gruppe ... als gruppendynamischer Prozess ist es natürlich so, dass wenn Wissen eingebracht wird, und aufmerksam Interessierte da sind, dass es die Stimmung innerhalb der Lehrveranstaltung verändert. Das heißt, ich denke dadurch auch die passiven - die hier irgendwo noch herumliegen - eher motiviert werden oder mitgenommen werden. Und - was ich ja vorhin auch sagte - wenn dann so Diskussionen angeregt werden, auch neue Punkte, für die Veranstaltung bereichernde neue Punkte hinzu kommen. Also insofern hat es für die Gruppe einen Mehrwert, aber natürlich auch für den Einzelnen und seine Erfolgserlebnisse. #00:36:52-8#

5. In die Tiefe gehen können - Grundverständnis herstellen müssen (Vergleich: thematisch engagiert, kritisch nachfragen & aufmerksam interessiert)

L16: Genau, die (thematisch Engagierten) müsste man noch einfangen für mehr, also darüber hinausgehend. Was ich im Laufe der Veranstaltung festgestellt habe, was mit Einzelnen gelingt, in dem das Thematische in so eine Gesamtkonzeption eingebettet wird. Wenn das gelingt, dann kann man die fangen für die Gesamtthematik. Und insofern denke ich, ist das für den Lehr-Lernprozess des Einzelnen ein gutes Motiv, um die anzutriggern. #00:01:04-8#

L16: Überzeugen können würde hier glaube ich besser passen, wie einfangen können, weil überzeugen können ist eher so dieses „für das Gesamtthema mitnehmen² können und bei denen ist es sicher so, dass man gut aufbauen kann. Also, das sind diejenigen, wo ich mich freue mit denen im Master oder in der Übung zu sitzen, weil das dann wirklich Spaß macht, dann in die Tiefe gehen zu können. #00:01:54-7#

L16: Ich glaube eher so mitnehmen können. Also das heißt, die sind schon ein bisschen dabei, aber mitnehmen für die ganzheitliche Bedeutung der Thematik. Das wäre es für mich eher. Weil, sie sind dann auf bestimmte Bereiche fokussiert und da kann ich sie gut mitnehmen, aber nicht für das Gesamte. Also „vielleicht gilt das ja im Umweltingenieurwesen, aber nicht im Bauingenieurwesen“. Wenn ich dann so den Bogen baue und sage, „wir bauen aber für Menschen“ dann merke ich, die steigen mir noch ein bisschen aus. ... also eher im Sinne von mitnehmen können. #00:04:18-7#

L16: Nee, genau, da muss ich nichts Grundsätzliches schaffen. Ja genau, das geht eher in die Richtung von Mitnehmen. Also Mitnehmen über die Thematik hinaus ... für das gesamte Verständnis. Wobei, die sind dann schon drüber, also die haben schon mehr als das Grundverständnis, aber sie sind einfach sehr stark thematisch fokussiert. #00:04:47-9#

L16: Also aus meiner Perspektive steckt es da drin. Weil hier können sie ganz klar in die Tiefe gehen. Aber nur hier und sind auch bereit, da in die Tiefe zu gehen, aber nicht bei den anderen. Weil da ist es dann so, da gehen sie dann wieder auf ihr Alltagswissen zurück und sagen „ja, schon da, aber nicht da“. #00:05:16-9#

6. Setzen Impulse für den Lernprozess - fehlende Impulse (Vergleich: Alltagswissen & kritisches Nachfragen)

L16: Also verbinden würde beide, dass ich eben intervenieren muss. Und aus meiner Perspektive sind beide Gruppen sehr zuträglich für den Lehr-Lernprozess, weil sie eine Diskussion in Gang setzen. Diejenigen fordern mich stärker im Sinne von „Grundverständnis herstellen“. Was aber natürlich der Gruppe, die gerade in diesem Bereich Alltagswissen sich noch bewegt und die gerade an dem Grundverständnis arbeitet, also das heißt, diejenigen, die noch nicht die Experten oder die Fortgeschrittenen sind, für die hilft es gut. Zum einen zur Reflexion der eigenen Vorstellungen und auch vielleicht zum Überdenken. Und bei dieser Gruppe ebenso, wobei ... diejenigen sind ganz gut für die, die nicht so gut sind, also für das untere Drittel. Und diejenigen sind gut für das obere Drittel. Weil diejenigen sind gut für die, die schon sehr stark reflektiert haben und dann einfach nochmal einen neuen Impuls kriegen. Und hier wird ein Grundverständnis noch mal verfestigt oder nochmal auf eine andere Weise erklärt. #00:08:41-4#

L16: Aber das gilt natürlich nur, wenn ich interveniere, aber das ist für mich klar, dass ich als Lehrende interveniere. Sonst hätte ich den falschen Lehrstuhl, wenn ich mit Diversität nicht umgehen wollen würde. #00:09:16-0#

7. Zielgruppenspezifische Reaktion auf Verhalten möglich - Reaktion nicht sinnvoll (Vergleich: Alltagswissen & kritisches Nachfragen)

L16: Zielgruppenspezifische Intervention, oder (...) Hörer/innen-adäquate Intervention ... Reaktion ... zielgruppenspezifische Intervention würde es am stärksten treffen. (...) Reaktion auf zielgruppenspezifisches Verhalten, weil, darum geht es ja. Also ich reagiere auf das Verhalten der Gruppe, oder von Einzelnen. Es kann von Einzelnen sein oder von der Gruppe, aber darauf reagiere ich. Also die Intervention findet ja als Reaktion statt, was ja ganz wichtig ist. Dass ich mich da auch sehr stark zurücknehme, nicht im Vorfeld zu agieren, sondern zu reagieren. #00:11:30-9#

L16: Möglich, also für mich ist das nicht notwendig, das ist eine Option, die ich habe, um darauf reagieren zu können, um diese Impulse aufzunehmen. Also, ich könnte das ja einfach übergehen und „hören Sie zu“. Aber es ist möglich. Wenn ich das nicht machen würde - im Sinne von „das lernen Sie in der nächsten Veranstaltung“ oder was auch immer. Ich muss es nicht tun. Also ich glaube, das ist für mich, aus meiner Perspektive eine Möglichkeit, um eine stärkere Interaktion zu schaffen. #00:12:45-1#

L16: Wenn ich mir jetzt meine passiven Laptop-Sitzer vorstelle, rein theoretisch habe ich da auch die Interventionsmöglichkeit, wenn ich sagen kann. „O.k., Leute, ich möchte nicht, dass jemand hier in meiner Veranstaltung mit aufgeklapptem Laptop sitzt.“ Also ich finde, ich habe natürlich als Dozierende immer die Möglichkeit. Also zu sagen "es ist nicht möglich", würde ich von meiner Art Veranstaltungen zu konzipieren nicht sehen wollen. Es ist nur die Frage, ob sie zielgerichtet ist, oder ob sie ... nicht sinnvoll ist. Genau, das würde es eher treffen. Ja, der Gegenpol wäre eher „nicht sinnvoll“. (...) Ich weiß nicht, ob das irgendjemanden weiterbringen würde, weder den Lernerfolg der Gruppe, noch die Veranstaltung, wenn ich so intervenieren würde. #00:14:09-1#

8. Förderlich für eigenen Lernprozess - eigener Lernprozess wird nicht gefördert (Vergleich: Blick auf alle)

L16: O.k., die den individuellen Lernprozess fördern, habe ich jetzt hier: ganz klar, reine Anwesenheit ist nicht so hilfreich, Alltagswissen reicht, ja die würde ich so in die Mitte setzen, weil ich durchaus schon erlebt habe, dass die dann gut ans Diskutieren kommen. Störendes Verhalten hilft sicher nicht. Kritisches Nachfragen fördert sicher. Thematisch engagiert ist sicherlich auch eher förderlich. ... genau, würde ich eher hierhin packen. Interesse über Veranstaltung hinaus, ist klar. #00:17:12-0#

L16: (...) die fünf sind für mich ganz klar, das ist für mich nicht ganz so stark, wobei auch die aufmerksam Interessierten nicht ganz so stark, weil ich die abholen kann. Das ist so ähnlich wie die thematisch Engagierten, genau wie diese Alltagswissen reicht, das geht auch in so eine Richtung. Thematisch engagiert, ich glaube, die sind so ähnlich, wenn ich eine Skala machen müsste. Dann sind diejenigen sicher die am stärksten, das kritische Nachfragen ... und die sicherlich hier ... #00:18:35-1#

L16: Da würde ich sagen, der eigene Lernprozess wird nicht gefördert. Weil hemmend würde ich das auch nicht nennen. Wie gesagt, reine Anwesenheit ist schwer einzuschätzen, aber sicherlich nicht förderlich. #00:19:00-4#

GRID-MATRIX: EINSCHÄTZUNG ALLER ELEMENTE IM HINBLICK AUF ALLE KONSTRUKTE (L16)

Auffällig in der Grid-Matrix ist das Profil des „thematischen Engagements“, das durchgehend mit 6 bewertet wird, also in vollem Maße auf alle Konstruktausgangspole wirkt. Dies wird nachvollziehbar und ist zu relativieren vor dem Hintergrund, dass dieses Engagement sich lediglich

auf ein spezifisches Themenfeld der Veranstaltung bezieht. Damit wird dieses Verhaltensmerkmal im Profi nicht vergleichbar mit den anderen.

Die höchste Wertung erlangt demnach das, als idealtypisch benannte Merkmal „kritisch hinterfragen“ (3). Eine ähnlich hohe Wertung erzielt nur das Verhaltensmerkmal „Wissen einbringen und mitnehmen“ (7). Selbst die andern beiden als idealtypisch benannten Merkmale „aktive Beteiligung“ (1) und „Interesse über Veranstaltung hinaus“ (2) reichen hier nicht heran. Vielmehr ist hier das Profil der „aufmerksam Interessierten“ (5) konsistenter. Bei der „aktiven Beteiligung“ (1) wird die Wirkung auf das 5. Konstrukt, „in die Tiefe gehen können vs. Grundlagenverständnis herstellen müssen“, tendenziell eher dem Gegenpol zugeordnet, was deutlich macht, dass die positive Aktivität keinen Rückschluss auf die inhaltliche Qualität zulässt.

Das Verhaltensmerkmal „Interesse über die Veranstaltung hinaus“ (2), das sich ja auf eine Aktivität nach der Lehrveranstaltung bezieht, wird entsprechend bezogen auf die Nutzung des Gruppen-Potenzials (Konstrukt 1), die Möglichkeit zur zielgruppenspezifischen Reaktion (7), den Impulseffekt für den Lernprozess (6), den Motivationseffekt für den Gruppenlernerfolg (4) wie die Möglichkeit, in die Tiefe gehen zu können, eher dem Gegenpol zugeordnet.

3. kritisches Nachfragen	1. aktive Beteiligung	2. Interesse über Veranstaltung hinaus	8. thematisch engagiert	7. Wissen einbringen & mitnehmen	5. aufmerksam interessiert	9. Alltagswissen reicht	4. störendes Verhalten	6. keine Anwesenheit	Verhaltensmerkmale L16 Konstrukt (6-4) & Gegensatz (3-1)	
6	5	3	6	5	5	5	2	2	Gruppenpotenzial zum Abholen nutzen - Frontalveranstaltung	1
6	5	3	6	5	4	5	2	2	zielgruppenspezifisches Reflektieren - Reaktion nicht sinnvoll	7
6	5	6	6	5	5	4	1	2	förderlich für eigenen Lernprozess - Lernprozess wird nicht gefördert	8
5	4	2	6	6	4	5	1	1	Impulse für Lernprozess - fehlende Impulse	6
5	5	4	6	5	4	6	2	2	Transparenz des Lernstandes - fehlende Transparenz	2
5	5	4	6	5	4	5	1	1	Erfolgserebnis für Beteiligte - fehlendes Erfolgserebnis	3
5	4	3	6	5	5	4	1	2	motivierend für Gruppenlernprozess - hemmend für den Gruppenlernprozess	4
5	3	3	6	5	5	1	1	2	in die Tiefe gehen können - Grundverständnis vermitteln müssen	5

ABBILDUNG 39: GRID-MATRIX LEHRPERSON 16

Betrachtungswert ist auch das Profil des Verhaltensmerkmals „Alltagswissen reicht“ (5), bei dem es sowohl Höchstwertungen für die Wirkung auf den Konstruktausgangspol gibt, so bezogen auf die Transparenz des Lernstandes (2), aber auch sehr deutlich für die Nutzung des Gruppenpotenzials

(1), die zielgruppenspezifische Reaktion (7), Impulse für den Lernprozess (6) und das Erfolgserleben der Lernenden (3). Auch bezogen auf die motivierende Wirkung für den Gruppenlernprozess (4) und die Förderlichkeit für den eigenen Lernprozess wird dieses Merkmal in seiner Wirkung tendenziell dem Konstruktausgangspol zugesprochen. Lediglich bezogen auf das 5. Konstrukt, „in die Tiefe gehen können vs. Grundverständnis schaffen müssen“, wird der Gegenpol bewertet. Die beiden Verhaltensmerkmale „störendes Verhalten“ (4) und „reine Anwesenheit“ (6) werden wiederum durchgehend für alle Konstrukte eindeutig in ihrer Wirkung dem Gegenpol zugeordnet.

4.3.17. Lehrperson 17³⁶ (L17)

Der 17. Interviewpartner ist männlich, zum Zeitpunkt des Interviews 62 Jahre alt und hat 34 Jahre Lehrerfahrung. Er gehört zur Gruppe der Professor/innen an einer Universität. Mit einem soziologischen Fachhintergrund lehrt er im Bereich der Gesellschaftswissenschaften. Seiner familiären Herkunft nach stammt er aus einem großbürgerlichen, wenn auch keinem akademischen Haushalt. Seine Bildungsbiographie verläuft eher klassisch vom Abitur über Studium und Promotion zur Habilitation und Professur. Eine berufliche Station führt ihn allerdings in ein Forschungsinstitut, so dass er während seiner Promotion und Habilitation als Privatdozent arbeitet, bevor er dann mit seiner Habilitation den Ruf an die Universität bekommt, an der er bis heute tätig ist.

In der Beschreibung seines Lehrverständnisses wird die Rolle eines Moderators sichtbar, der den Studierenden Impulse zur weiteren Entwicklung gibt.

L17: Bei mir müssen alle einen Auftritt, eine Präsentation haben. Ich nutze das, um Feedback zu geben und eine Übungsfläche zu bieten, um etwas für das Leben zu lernen. ... Mein Ziel ist es dabei, Präzision im Ausdruck zu vermitteln, schriftlich und mündlich.

Er selbst nimmt in den letzten 20 Jahren einen Wandel bezüglich seines Rollenverständnisses vom Wissensvermittler hin zu jemandem, der interaktiv in der Diskussion zu überzeugen versucht.

L17: Vor 20 Jahren ging es noch mehr darum, Wissen zu vermitteln und damit auch in der Diskussion zu überzeugen. Heute kann ich mehr auch andere Meinungen stehen lassen, gelten lassen ... Ich habe eine größere Gelassenheit

Die Forschung hat an Universitäten in seiner Wahrnehmung deutlich mehr Wert als die Lehre. Das dahinterstehende Belohnungssystem beschreibt er als Strukturfehler. Gemeint ist, dass Karriere in der Universität über die Forschung und nicht über Lehre definiert wird. Als dritten Aufgabenbereich beschreibt er Verwaltung im Sinne von Management und Steuern von Prozessen, der ihm persönlich immer Spaß gemacht hat. Auch an der Lehre hat er über die Jahre Spaß gefunden.

L17: Früher habe ich mich eher als Wissensvermittler verstanden, mittlerweile sehe ich mich eher als väterlichen Wissensvermittler ... es gibt so viele „verpeilte“ Studierende, so dass ich die väterliche Geduld gelernt habe.

Den Lehr-Lernprozess beschreibt er als interaktiv, wobei er sich dabei jeweils in seiner Rollenausprägung der wahrgenommenen Reife der Studierenden anpasst.

³⁶ Informationen zur Person, zum Rollenverständnis und zur Bedeutung der Lehre wurden aus terminlichen Gründen im Nachgang telefonisch erfragt.

L17: Ich arbeite gern mit Studierenden und diskutiere mit ihnen ihre Sichtweisen und Gedanken. In der Weiterbildung auf Augenhöhe im grundständigen Studium eher als Wissensvermittler. In der Diskussion verstehe ich mich als „hervorgehobener“ Diskutant. Dabei geht es mir darum, die Personen bei der Verbesserung in der Selbstfindung zu unterstützen.

Erfahrungen mit Studierendenvielfalt konnte er zudem im Rahmen der von ihm entwickelten Weiterbildungsstudiengänge sammeln.

L17: (...) das heißt bei uns gecoachtes Selbststudium. (...) Das ist ein Didaktik-Konzept, was wir hier am Institut verwenden, am Institut bieten wir einen berufsbegleitenden Weiterbildungsstudiengang XXX, ... Und wir bilden die aus in den sogenannten Soft Skills. Also Management-Qualifikation, Personalführung, Change-Management, Psychologie, Organisation usw. #00:01:26-5#

L17: Das bedeutet, dass die Studierenden sich einen Großteil des Stoffes selbst aneignen und zwar so aneignen, dass sie dann im Rahmen einer jeweils vierstündigen Veranstaltung, so sie dann 2,5 bis 3 Stunden übernehmen, den erlernten Stoff an ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen weitergeben. Das ist die Basis des Selbststudiums und das Gecoachte dabei heißt, dass die bei uns außerordentlich intensiv betreut werden. So und da merke ich nun viel von Vielfalt, weil die erstens unterschiedliches Alter haben, unterschiedliche Herkunft und auch unterschiedliche Nationalität. #00:02:28-0#

Bei der Wahrnehmung von Studierendenvielfalt unterscheidet er sehr deutlich zwischen Vorlesung und Seminar, zwischen Frontalunterricht und Diskussion, die er inzwischen bevorzugt und folgendermaßen beschreibt.

L17: Die sind begrenzt auf 40 Leute. Früher hatte ich da mal 60-70 Leute drin aber da kann man das eigentlich nicht mehr vernünftig machen. Da ist es ein bisschen schwierig, weil die Räume nicht immer so dafür geeignet sind, um unterschiedliche Formate, also Gruppenarbeit oder so etwas zu machen. Wenn da 40 Leute in einem Raum sind, wo nur 40 Leute rein passen, kann man relativ wenig machen. Also läuft es über Präsentationen. Wobei ich relativ viel Wert darauf lege, dass das nicht einfach nur Referate sind. Die sollten ohnehin nicht länger als maximal 20 Minuten sein. Es gibt gleichzeitig auch die Möglichkeit, die Diskussion im Anschluss an die Referate zu moderieren, von den Studierenden. Das heißt, die müssen sich dann irgendwelche Fragen überlegen und wie die Diskussion weiter angereichert werden kann, welche Inhalte sie rüberbringen wollen (...) Es gibt zu jeder Veranstaltung auch Leitfragen, aus denen deutlich wird, was in dieser jeweiligen Sitzung rauskommen soll. #00:04:22-8#

WAHrgENOMMENE VERHALTENSWEISEN & MERKMALE (L17)

Der 17. Interviewpartner unterscheidet zwölf Merkmale und Verhaltensweisen bei Studierenden im Lehr-Lernprozess. Davon beschreibt er den Mut zur „aktiven Beteiligung“ (1) als „Nonplusultra“ im heutigen Massenstudium. Ein inhaltlich „strukturiertes Herangehen“ (2) sowie eine „offene Präsentation“ (Performance), die beide in den Präsentationen im Rahmen der Veranstaltungen sichtbar werden, sowie das sehr weit gefasste Verhaltensmerkmal eines „selbstorganisierten Lebens“ (5) werden als idealtypisch benannt.

„Sprachliche Probleme“ (4), die v. a. bei Studierenden mit nicht deutschem Hintergrund vorkommen, werden sowohl im mündlichen Ausdruck bei Präsentationen als auch in den Hausarbeiten sichtbar. Das Merkmal des „sich Durchmogelns“ (6) was sich beispielsweise in Versuchen zeigt, sich durch andere in Teilnahmelisten eintragen zu lassen, beschreibt L17 als den

Versuch, mit möglichst wenig Aufwand durchs Studium zu kommen. Als Gegenstück zur idealtypisch beschriebenen Selbstorganisation nimmt er „Desorientierung“ (7) als Merkmal wahr.

Neben den „nur körperlich Anwesenden“ (9) nimmt er auch solche Verhaltensmerkmale wahr, die er als „keine Manieren“ (8) bezeichnet. Damit meint er einen Ausdruck von fehlender Wertschätzung gegenüber den Lehrenden, der sich beispielsweise in Nebentätigkeiten während der Veranstaltung äußert. Die „interessiert Aufmerksamen“ (10) unterscheiden sich von den rein körperlich Anwesenden durch die Präsenz, die sich dann auch in der Qualität der Präsentation wie in den Hausarbeiten widerspiegelt. Das Verhaltensmerkmal des „Strebers“ (11), der z. B. nach der Veranstaltung fast aufdringlich den Kontakt zur/zum Dozierenden sucht, nimmt er als unangenehm und nervig wahr. Und auch der „Selbstdarsteller“ (12) wird in seinem sich selbst Präsentieren eher als unangenehm beschrieben.

IDEALTYPISCHE VERHALTENSWEISE(N)/-MERKMALE

1. Aktive Beteiligung (Mut)

L17: Also es ist ein gewisses Selbstbewusstsein erforderlich. ... Die Leute müssen mir ja auffallen, damit ich überhaupt beurteilen kann und sagen kann, dass ich den Eindruck habe, aus denen könnte was werden. (...) Das heißt eine gewisse Selbstbewusstheit im Auftreten, sowohl in der Diskussion, als auch in der Art und Weise, wie man dann vorne irgendetwas präsentiert und vorträgt. Es gibt natürlich viel Ängstlichkeit dabei, das ist klar. Also jeder hat dann in der Regel Angst, vor mehreren Leuten etwas zu sagen oder gar so eine Präsentation zu machen. Also auch ganz wichtig, wie geht man damit um. Wie kaschiert man das, es geht ja nicht darum, irgendwie keine Angst mehr zu haben, sondern irgendwie die Angst so zu kaschieren, dass sie nicht allzu sehr auffällt. (...) Und im Laufe der Zeit wird das dann weniger. Aber so viel Zeit haben die in der Regel ja nun nicht, weil viele von denen direkt von der Schule kommen. #00:10:01-0#

L17: Also aktive Beteiligung ist eigentlich das Nonplusultra. Also ohne das geht es gar nicht. Weil sonst geht man an einer Massenuniversität einfach unter. #00:10:22-6#

2. Strukturiertes Herangehen (inhaltlich)

L17. Strukturiertheit, das kann man so auch nennen. ... dies ist eher eine Verhaltensweise, das, was ich jetzt meine, ist eher eine Herangehensweise. Die kriegen immer Texte. (...) Also alle müssen einen Text lesen und die, die eine Präsentation machen, die restlichen Texte auch verarbeiten. Und denen sage ich dann immer, ich möchte einen roten Faden haben. Ich möchte nicht, dass da ein Text nach dem anderen referiert wird, sondern ich möchte in diesen 20 Minuten der Präsentation, dass deutlich wird, das ist der und der rote Faden. (...) Das heißt also, das ist mehr so eine Art, wie man an Texte herangeht, wo man allerdings dazu sagen muss - die sind ja mittlerweile alle sehr jung in den grundständigen Studiengängen - das wird in der Schule nicht vermittelt. #00:12:32-4#

3. Offene Präsentation (Performance)

L17: Ich find ja (...) die Art der Präsentation, die Performance, die finde ich schon, das kann man denke ich schon sagen, unterm Strich bei Frauen besser. Weil die irgendwie mehr so diese offene Art haben (...) Aber was jetzt das strukturierte Herangehen angeht, das ist unterschiedlich, ja. Da würde es mir jetzt schwer fallen, das jetzt irgendwie zuzuordnen. #00:14:31-3#

L17: Das hat dann wieder viel mit Selbstbewusstsein und Mut zu tun. Schon sich insgesamt als Person auch offener zu präsentieren. (...) Man kann ja unterschiedlich Vorträge halten. Man kann das entweder zusammengesunken machen oder relativ offen dem Publikum gegenüber. Und diese eher offene Präsentation - natürlich nicht, dass alle Frauen eine dolle Performance da hinbringen - aber diese offene Präsentation würde ich auch eher ein bisschen bei Frauen sehen. Es gibt aber auch Männer, ja. #00:16:20-0#

5. Selbstorganisiertes Leben

L17: (...) trotz dieser ganzen Verschultheit des Studiums, die nach wie vor erforderliche Selbstorganisation, da haben viele Leute Schwierigkeiten. (...) Man könnte das auch andersherum sagen, wer in der Lage ist, sich gut selbst zu organisieren, und das auf einen bestimmten Punkt hin auszurichten, das kriegt man ja auch ein bisschen mit, wann die mir ihre Präsentationen schicken, damit ich sie mir vorher angucken kann, wie weit die im Voraus arbeiten. Das ist auch ein gewisser Indikator dafür, dass sie später auch ganz erfolgreich im Leben auch sind. #00:24:27-7#

L17: Ja, mit dem strukturierten Herangehen meinte ich eher strukturiertes inhaltliches Herangehen an die Texte. (...) Und das ist ein ganz wichtiger Punkt, dass die später alle nicht mehr ununterbrochen kontrolliert werden, sondern ihnen wird gesagt: „Du hast die Aufgabe, egal wie Du es schaffst, aber bis dahin muss es fertig sein.“ Und da merkt man bei manchen auch schon einen Unterschied. #00:25:34-3#

WEITERE VERHALTENSWEISEN/-MERKMALE

4. Sprachliche Schwierigkeiten

L17: Mit Sprachschwierigkeiten bin ich häufiger konfrontiert. Da habe ich polnische Studierende oder afrikanische Studierende, die einfach deutlich mehr Schwierigkeiten haben, sich in Deutsch auszudrücken und dann natürlich auch sehr zurückhaltend sind, was die aktive Beteiligung angeht. #00:17:54-2#

L17: Ja, ich merke es (die sprachlichen Schwierigkeiten) in der Präsentation, ganz klar. Und ich merke, wenn die mich hinterher ansprechen, dass die sich nicht so selbstverständlich ausdrücken können, wie Native Speaker, das ist ja auch klar. (...) Und einige, zumal wenn sie aus China, Korea, also aus Asien kommen, dann sind sie anstrengend. Aber das hat etwas damit zu tun, dass sie mit einem bestimmten Erwartungshorizont hierher kommen. Die meinen, da die alle aus relativ gut situierten Familien in China kommen, und häufig ihre Väter noch was in der KP zu tun haben und die dann zuhause gelernt haben, dass dann für sie alles da ist, die meinen, das wäre dann hier auch der Fall. #00:19:07-8#

6. Sich durchmogeln

L17: (...) die sich von anderen in die Anwesenheitsliste eintragen, beispielsweise, oder, die sich bei irgendwelchen Präsentationen andere die Arbeit machen lassen und sich dranhängen, oder, die dann bei der Präsentation, auf einmal, wenn sie vorne auftreten müssen mit einem mal aus irgendwelchen Gründen krank werden ... also sich abmelden oder gar nicht erst erscheinen, das gibt es auch. #00:27:48-6#

L17: Genau, möglichst wenig tun, aber möglichst viel da raus holen. #00:27:57-9#

7. Desorientiert

L17: (...) das (die Desorientierten) ist der Gegenbegriff zu dieser Selbstorganisation. Also diejenigen, die Schwierigkeiten dabei haben, an bestimmten Punkten irgendetwas zu machen, was erforderlich ist. Das ist etwas anderes als dieses Durchmogeln, das gibt es auch. #00:27:16-1#

L17: Ich erlebe auch die Desorganisierten. ... Die zeichnen sich beispielsweise dadurch aus, dass sie - wie ich es heute gerade gehabt habe - behaupten, sie hätten sich im Campusmanagementsystem XXX angemeldet und es gar nicht gemacht haben. Oder die jetzt, nachdem die Seminare angefangen haben, ... fragen, ob sie noch eingetragen werden können, obwohl eigentlich überall drin steht, es geht nur bis dann und dann. ... Wenn es irgendwie geht, lasse ich die dann noch eintragen. Das ist vielleicht auch nicht so richtig, anstatt sie mal lernen, dass sie das besser organisieren, wird das falsche Verhalten nicht sanktioniert. #00:29:11-5#

8. Keine Manieren

L17: Es gibt die, die keine Manieren haben, (...) zeigt sich beispielsweise so, dass ich einer - das ist schon ein bisschen her - den habe ich dann auch gleich rausgeschmissen. (...) Also nee, einer war mal eingeschlafen ... und das geht ja nun gar nicht. Ja ich meine, der tat mir auch leid, der hatte

gerade einen riesen Beziehungsstress, den treffe ich auch jetzt ab und an und er entschuldigt sich jedes Mal wieder. Der hatte auch die ganze Nacht durchgesoffen und eine fürchterliche Fahne. Aber der lag da wirklich mit dem Kopf auf dem Tisch und den habe ich rausgeschmissen. (...) Und was ich schwer ertrage, ist so abwertendes Verhalten gegenüber mir oder auch v. a. gegenüber den präsentierenden Studenten. Da saß einer in der ersten Reihe und liest den Spiegel. Also den habe ich dann auch wirklich ziemlich zur Sau gemacht und der hat das dann auch nicht noch mal gemacht. Was man häufiger hat ist so etwas wie Unaufmerksamkeit (...). Wie gesagt, es gibt eine Reihe von Leuten, die so etwas wie Desinteresse signalisieren. #00:33:42-8#

9. Nur körperlich anwesend

L17: (...) und das andere, das ist so die Unaufmerksamkeit. Das muss nicht unbedingt was mit „keine Manieren“ zu tun haben. Das kann ja auch erstens am Thema liegen, kann auch daran liegen, wie ich ein Thema rüber bringe. Ich habe ja auch eine gewisse Verpflichtung, es für die interessant zu machen. Häufig sind das für die ja Pflichtveranstaltungen. Das ist aber auch ein Verhalten, was auffällt, wo ich jetzt aber nicht sagen kann, ob das in irgendeiner Art und Weise geschlechterspezifisch oder sonst irgendetwas. #00:35:43-3#

10. Interessierte Aufmerksamkeit

L17: Also ich nehme das schon wahr, wenn jemand durchgängig aufmerksam ist. Nur, ob die dadurch dann auch gut sind, das ist was anderes. Ja, die nehme ich wahr, aber, die nehme ich sehr selektiv wahr. (...) Das nehme ich in erster Linie bei Frauen wahr. (...) die waren zwar immer sehr aufmerksam aber ... sowohl in der Präsentation, als auch in der Hausarbeit, das war nicht schlecht, aber es war auch nicht berauschend. Das war ein befriedigend, wenn ich das richtig im Kopf habe. Das nehme ich schon wahr, aber das nehme ich sehr selektiv wahr. Das heißt, die müssen dann schon ein bisschen weiter vorne sitzen, also wenn hinten einer ganz aufmerksam ist, das kriege ich natürlich weniger mit, als wenn einer genau vor mir sitzt, mit dem ich dann auch häufiger Blickkontakt habe. #00:38:31-3#

L17: Wo ich aber auch da wieder merke, ich sitze da gewissen Stereotypen auf. #00:38:50-4#

11. „Streber“

L17: Es gibt noch eins, es gibt die, die mich immer gerne nach Ende des Seminars ansprechen. Und die dann irgendwie kommen „Ich hab da noch eine Frage ...“ und „Sie haben gesagt, das ist so und so. Ist das denn so und so ...“ Oder die mit mir da gleich ganz gern eine Sprechstunde machen, „Ich möchte gerne eine Masterarbeit oder Bachelorarbeit bei Ihnen schreiben“. Die gehen mir ein bisschen auf die Nerven. Die verweise ich dann gern, dass sie anrufen sollen und einen Termin machen sollen. Weil ich dann auch den Kopf zu voll habe. Also, wenn jemand eine Frage hat und etwas nicht verstanden hat, die beantworte ich natürlich. Aber wenn da irgendjemand mit mir sein weiteres Studium besprechen will, das geht dann irgendwie nicht. Aber da gibt es einige, die kommen dann wirklich gerne nach jeder zweiten Sitzung zu mir, die irgendwo gelernt haben, man muss sich bekannt machen. (...), man muss den persönlichen Kontakt auch suchen. #00:41:35-6#

12. Selbstdarsteller

L17: Ich überlege gerade. ... Moment, einer fehlte glaube ich jetzt noch. Es gibt die Leute, das was wir am Anfang hatten - Männer v. a. - die sich gerne selbst präsentieren. ... Selbstdarsteller, ganz genau. #00:42:58-9#

L17: Nee (es gibt von denen) viel weniger Frauen. ... Ich will nicht sagen, dass es die überhaupt nicht gibt, aber wenn ich mich daran jetzt erinnere ... ich assoziiere das am ehesten mit männlichem Verhalten. #00:43:27-5#

ZUSAMMENHANG DER WAHRGENOMMENEN VIELFALT MIT DIVERSITY-MERKMALEN (L17)

Der 17. Interviewpartner nimmt unter den Selbstdarstellern mehr männliche Studierende wahr, während er den weiblichen Studierenden eine professionellere Präsentation attestiert. Er räumt

ein, dass Studierende mit Migrationshintergrund oder ausländische Studierende nur eingeschränkt über Namen oder Aussehen identifizierbar sind. Sichtbar sind hingegen Sprachschwierigkeiten, die einen unmittelbaren Zusammenhang zur Studienqualität haben. Den Bildungshintergrund nimmt er hingegen als nicht gut erkennbar wahr und ertappt sich hier ab und an selbst bei einer zunächst stereotypen Einschätzung.

L17: Die Diversität, die ich dort kennenlerne, oder die Unterschiedlichkeit, das ist z. T. eine zwischen Männern und Frauen. ... Die Frauen sind häufig besser in dem was sie vortragen und die Männer haben die größere Klappe, das muss man deutlich so sagen. Wird vermutlich Stereotypen bedienen, aber es ist in der Tat so. Wenn jemand sich zu Wort meldet und die ganzen Sprechblasen absondert, das ist in der Regel ein Mann. Das machen Frauen nicht. Während die Präsentation von Frauen wirklich häufig besser ist, vom Format her, in der Art und Weise, wie sie das machen, wie auch von den Inhalten her. Nicht immer, aber so in etwa. #00:05:27-6#

L17: Von der Präsentation her habe ich den - ich hoffe ja nicht, dass ich jetzt irgendwelchen Geschlechterstereotypen aufsitze - also von der Form eher den Eindruck, dass das bei Frauen häufiger ein bisschen lebendiger ist. Und das ist auch nicht alles so abgelesen und wenn abgelesen, dann aber so, wie man es machen soll. (...) Aber was jetzt das strukturierte Herangehen angeht, das ist unterschiedlich, ja. Da würde es mir jetzt schwer fallen, das jetzt irgendwie zuzuordnen. #00:14:31-3#

L17: Migrationshintergrund lässt sich teilweise am Namen erkennen und am Aussehen vielleicht, aber da wird die Geschichte ein bisschen schwierig. Also erstmal ist natürlich auffällig, dass Leute mit Migrationshintergrund und v. a. auch ausländische Studierende in diesen drei Punkten (aktive Beteiligung, strukturiertes Herangehen, offene Präsentation) natürlich stark benachteiligt sind, wenn sie Sprachschwierigkeiten haben. #00:17:28-3#

L17: Mit Sprachschwierigkeiten bin ich häufiger konfrontiert. Da habe ich polnische Studierende oder afrikanische Studierende, die einfach deutlich mehr Schwierigkeiten haben sich in Deutsch auszudrücken und dann natürlich auch sehr zurückhaltend sind, was die aktive Beteiligung angeht. #00:17:54-2#

L17: Ja, ich merke es (die sprachlichen Schwierigkeiten) in der Präsentation, ganz klar. Und ich merke, wenn die mich hinterher ansprechen, dass die sich nicht so selbstverständlich ausdrücken können, die Native Speaker, das ist ja auch klar. (...) Und einige, zumal wenn sie aus China, Korea, also aus Asien kommen, dann sind sie anstrengend. Aber das hat etwas damit zu tun, dass sie mit einem bestimmten Erwartungshorizont hierher kommen. Die meinen, da die alle aus relativ gut situierten Familien in China kommen, und häufig ihre Väter noch was in der KP zu tun haben und die dann zuhause gelernt haben, dass dann für sie alles da ist, die meinen, das wäre dann hier auch der Fall. #00:19:07-8#

L17: Da (beim Bildungshintergrund) vertue ich mich immer regelmäßig. Ich habe gerade den Cousin von Marco Reus - dem Stürmer von Borussia Dortmund - im Seminar gehabt. (...) Ich bin ein großer Fan von Marco Reus, aber er hat nun sicher keinen Bildungshintergrund. Und da habe ich dann gemerkt, wie ich das bei seinem Cousin auch angenommen habe. Der hat eine der bestformulierten Hausarbeiten vorgelegt, die ich seit langem gesehen habe. Der hat richtig Interpunktion und so etwas beherrscht. Ich habe andere Fälle, wo ich dachte, Mensch, Mädels aus gutem Haus, also vom Auftreten her, und die kam dann aus Wanne-Eickel - da gibt es auch gute Häuser - (...) Also da muss ich sagen, das kann ich nicht unterscheiden. ... Man merkt natürlich, man hat die Stereotypen im Kopf, keine Frage und so geht man mit den Leuten auch um, das wird Ihnen genau so gehen. ... Aber da merke ich dann wirklich ganz häufig, dass ich da dann einfach falsch liege. #00:20:56-4#

L17: Ich glaube, es gibt eine ganze Reihe von Verrückten unter den Studies. (...) Ich merke das weniger, weil ich als Prof einfach eine Autorität habe. Aber was meine Mitarbeiterinnen mir

zum Teil erzählen, da stellen sich v. a. die Männer ganz unangenehm heraus, die dann wirklich versuchen, die auch ein Stückchen fertig zu machen. Die (Mitarbeiterinnen) sind noch jung, eine ist sogar auch noch blond, und die steht dann als Dozentin da und dann gibt es Männer, die durchaus meinen, sie müssten sich dann irgendwie.... nachweisen, dass sie auch nicht besser sind als sie als Mann, dass sie selbst das eigentlich viel besser können. Da gibt es anscheinend auch so eine Männer-Frauen-Problematik, die erfahre ich so natürlich nicht. Aber ich habe das auch schon mal erlebt, das eine Mitarbeiterin aus dem Seminar kam und hier wirklich heulend herumgesessen hat, weil sie da mit einem nicht klar gekommen ist. #00:30:56-6#

L17: Ich überlege gerade. ... Moment, einer fehlte glaube ich jetzt noch. Es gibt die Leute, das was wir am Anfang hatten - Männer v. a. - die sich gerne selbst präsentieren. ... Selbstdarsteller, ganz genau. (...) Nee (es gibt von denen) viel weniger Frauen. ... Ich will nicht sagen, dass es die überhaupt nicht gibt, aber wenn ich mich daran jetzt erinnere ... ich assoziiere das am ehesten mit männlichem Verhalten. #00:43:27-5#

L17: Ganz wenig, ich habe mal einen fast blinden Studierenden gehabt. Das ist aber der einzige Fall, an den ich mich erinnere, wo ich mal eine sichtbare Behinderung gehabt habe. Sonst eigentlich nicht. #00:44:09-5#

L17: (...) die Sichtbarkeit ... was man bezogen auf Migration hat, ist Frauen mit Kopftüchern. ... (die Zuordnung der Verhaltensweisen), das ist unterschiedlich. Also manche gehören wirklich in die obere Reihe, mit offener Präsentation ..., die machen das wirklich richtig gut. Und manche gehören eher - wie soll ich mal sagen - zu denen, von denen ich einen etwas schwächeren Eindruck habe. ... im Sinne von desorientiert, durchmogeln ... so etwas in der Richtung ... das ist ganz unterschiedlich. #00:45:01-8#

L17: Ich habe hier mal eine Prüfung am Institut gehabt, das waren zwei Türkinnen mit Kopftüchern, die waren klasse, wirklich toll. Und ich merke dann ab und an auch, ... es ist einem ja relativ fremd. Und zumindest ich verbinde damit ein Frauenbild, was nicht unbedingt meinem entspricht. Und dann aber in der Interaktion mit denen, da kann man auch Witze über das Kopftuch machen. Nach der Prüfung habe ich die dann gefragt, „Jetzt zeigen Sie mir doch mal ihre Haar, jetzt, wo sie so eine gute Prüfung gemacht haben.“ Da kam dann „nein, die kann ich nur meinem Mann zeigen.“ Das heißt, die können dann durchaus auch ganz humorvoll damit umgehen. Anders als -ich zumindest - bei Kopftuchträgerinnen erwartet hätte. Aber das ist - wie gesagt - ganz unterschiedlich. #00:46:05-1#

KONSTRUKTE ZUR BEDEUTUNG FÜR DEN LEHR-LERNPROZESS (L17)

Über den Vergleich der beschriebenen Verhaltensweisen im Hinblick auf ihre Bedeutung für den Lehr-Lernprozess identifiziert L17 sechs Konstrukte. Davon beziehen sich drei auf den individuellen Lernprozess, zwei auf das Lehrhandeln und eines zielt auf den Gruppenlernprozess. Bezogen auf den Lernprozess der Gruppe leitet er aus dem Vergleich der Merkmale allgemein die Förderungswirkung ab, „fördert den Gruppenlernprozess vs. hemmt den Gruppenlernprozess“ (2). Für das Lehrhandeln ergeben sich aus der unterschiedlichen Wirkung der Verhaltensmerkmale folgende Implikationen. Das eine Konstrukt bezieht sich darauf, inwieweit durch das Verhaltensmerkmal das Seminarthema aufgegriffen wird und damit ein „inhaltliches Anknüpfen möglich ist vs. in die Schranken weisen müssen“ (3). Im anderen Fall geht es um die mit den unterschiedlichen Merkmalen verbundene Aufmerksamkeit, die zur Folge hat, dass die Studierenden „schon dabei sind vs. rein geholt werden müssen“ (5).

In der Bedeutung für den individuellen Lernprozess werden drei Konstrukte differenziert. Zum einen wird die Wirkung auf die Erfolgswahrscheinlichkeit, „Lernerfolg wahrscheinlich - Unterstützung notwendig“ (6), aufgegriffen, die entsprechend auch auf das Lehrhandeln wirkt. Zum anderen geht es allgemein um die Förderungswirkung - „fördert den eigenen Lernprozess vs. erschwert den Lernprozess“ (4) - sowie darum, ob überhaupt eine Lernvoraussetzung gegeben ist, „Voraussetzung für den Lernprozess gegeben vs. Voraussetzung fehlt“ (1).

1. Voraussetzung für den Lernprozess ist gegeben - fehlende Voraussetzung für den Lernprozess (Vergleich: Beteiligung + Selbstdarsteller & rein körperlich Anwesende)

L17: Beides setzt eine gewisse Aktivität voraus. Also wenn man sich aktiv beteiligt, da steckt es schon drin. Und als Selbstdarsteller muss man auch aktiv sein, sonst ist man kein Selbstdarsteller. (...) Also Aktivität hat sehr viel Bedeutung. (...) Ohne Aktivität kann man keinen Lernprozess vernünftig abschließen, also nur passiv geht es nicht. #00:48:24-6#

L17: (rein körperliche Anwesenheit) hat eine negative Wirkung (auf den Lehr-Lernprozess) ... fehlende Voraussetzung für den Lehr-Lernprozess. #00:51:44-7#

2. fördert den Lernprozess der Gruppe - hemmt den Lernprozess der Gruppe³⁷ (Vergleich: Beteiligung + Selbstdarsteller & rein körperlich Anwesende)

L17: Also erstmal ist der Unterschied die Ernsthaftigkeit. Die aktive Beteiligung ist meine ich ernsthaft dabei und bei Selbstdarstellern geht es nicht um Ernsthaftigkeit sondern eben um Selbstdarstellung. Wobei die Ernsthaftigkeit nun besser für den Lernerfolg ist, keine Frage, sowohl für den persönlichen als auch für den der Gruppe. ... Sagen wir mal anders ... das behindert den Lernprozess, weil Selbstdarsteller - ich kenne das aus meinem eigenen Studium noch - erzeugen Angst bei anderen. Weil man ziemlich fassungslos dasitzt und man als Studi immer meint, man hat von nichts 'ne Ahnung. Und dann kommt einer daher und betet ihnen die ganzen Begriffe von Luhmann da runter. Das war in Bielefeld, da war ich dann platt, da habe ich nicht mehr die Klappe aufgemacht. #00:54:51-8#

3. Inhaltlich anknüpfen können - in die Schranken weisen müssen (Vergleich: Beteiligung + Selbstdarsteller & rein körperlich Anwesende)

L17: Aktive Beteiligung nehme ich wohlwollend zur Kenntnis. Selbstdarstellung nehme ich ironisch zur Kenntnis. (...) das (wohlwollende) äußert sich so, dass ich auf seine Fragen antworte oder seinen Diskussionsbeitrag aufnehme. Während ich bei Selbstdarstellern häufig mit Gegenfragen antworte. Da sagt dann einer irgendwas mit Isomorphie und dann frage ich „jetzt sagen Sie doch mal, was ist denn eigentlich Isomorphie?“. (...) Und dann hat sich bei einigen die Selbstdarstellung damit dann auch schon erledigt. #00:56:40-1#

4. Förderlich für eigenen Lernprozess - erschwert eigenen Lernprozess (Vergleich: Streber & strukturiertes Herangehen)

L17: Bei beiden ist ja eigentlich ein guter Lernprozess zu vermuten. (...) Lernprozess des Einzelnen. (...) Ja also der Streber hat auf jeden Fall Interesse. (...) Und derjenige, der strukturiert herangeht, interessiert sich auch. Als Interesse verbindet sie (...) auf einer ganz allgemeinen Ebene. Bei dem (Strukturierten) ist eher zu vermuten, dass es ein Interesse für den Inhalt ist. Während es bei dem Streber ja eher ein Interesse an sich selbst ist. #01:00:59-2#

L17: Also es gibt ganz offensichtlich ein Interesse, aber dieses Interesse ist auf unterschiedlichen Ebenen. Und Interesse ist natürlich erstmal die Voraussetzung für einen guten Lehr- und Lernprozess, keine Frage. Wo es dann egal ist, ob man da was macht, weil man dem Dozenten einen Gefallen tun kann, oder weil man inhaltlich interessiert ist. (...) Wir können es auch anders nennen, wir können auch sagen, Motivation, klar. Also, die sind in irgendeiner Art und Weise motiviert und nicht demotiviert. Sonst gäbe es da nicht die strukturierte Herangehensweise

³⁷ Pole getauscht

inhaltlich, sonst würde man es sonst irgendwie machen. Und die müssten dann auch hinterher nicht zu mir kommen. Also bei beiden gibt es soetwas wie Motivation. Das ist vielleicht besser noch als Interesse, stimmt. #01:04:03-6#

5. Sind schon dabei - müssen reingeholt werden (Vergleich: interessiert aufmerksam & nur körperlich anwesend)

L17: Die interessiert Aufmerksamen sind schon dabei, die nur körperlich Anwesenden müssen reingeholt werden.³⁸

6. Hoher Lernerfolg wahrscheinlich - brauchen Unterstützung zum Lernerfolg (Vergleich: desorientiert & Selbstorganisiert)

L17: Bei dem (Selbstorganisierten) ist hoher Lernerfolg wahrscheinlich. #00:00:26-5#

L17: (...) wollte gerade sagen, brauchen Unterstützung ... aber das ist zu sehr aus dem Lehrbuch des guten Pädagogen. Weil die gehen einem ja letztlich auf die Nerven. ... #00:01:09-3#

L17: Ja, also ... die brauchen Unterstützung (zum Lernerfolg) #00:01:33-6#

GRID-MATRIX: EINSCHÄTZUNG ALLER ELEMENTE IM HINBLICK AUF ALLE KONSTRUKTE (L17)

1 aktive Beteiligung	2 strukturiertes Herangehen	3 offene Präsentation	5 selbstorganisiertes Leben	11 „Streber“	10 interessierte Aufmerksamkeit	12 „Selbstdarsteller“	8 keine Manieren	7 desorientiert	4 sprachliche Schwierigkeiten	6 sich durchmogeln	9 nur körperlich anwesend	Verhaltensmerkmale L 17 Konstrukt (6-4) & Gegensatz (3-1)	
6	6	6	6	4	3	3	3	2	2	2	2	Lernerfolg wahrscheinlich - Unterstützung notwendig	6
6	6	5	6	3	4	3	2	3	3	1	1	fördert eigenen Lernprozess - erschwert den eigenen Lernprozess	4
6	6	4	5	3	5	2	4	1	1	1	1	Voraussetzung für Lernprozess gegeben - Voraussetzung fehlt	1
6	5	6	4	5	4	4	3	4	4	4	2	Inhaltlich anknüpfen können - in die Schranken weisen müssen	3
5	5	6	4	6	2	6	2	3	2	2	2	schon dabei - reinholen müssen	5
5	5	6	5	3	4	1	4	2	2	4	4	fördert den Gruppenlernprozess - hemmt den Lernprozess der	2

Abbildung 40: Grid-Matrix Lehrperson 17

In der Grid-Matrix sind die als idealtypisch benannten Verhaltensmerkmale gut an ihrem Profil erkennbar. Alle drei idealtypischen Elemente - „aktive Beteiligung (1), „strukturiertes Herangehen“ (2) und „offene Präsentation“ (3) - werden über alle Konstrukte hinweg in ihrer Wirkung deutlich dem Konstruktausgangspol zugeordnet. Lediglich bei der „offenen Präsentation“ (3) wird die Wirkung auf die Voraussetzungen für den Lernprozess nur mit 4 bewertet, alle

³⁸ Rekonstruktion auf Basis der Mitschrift und Kärtchen, da durch ein technisches Problem hier eine Aufzeichnungslücke entstanden ist

anderen liegen bei 5 oder 6. Das „selbstorganisierte Leben“ (5) ist in seinem Profil diesen dreien am ähnlichsten.

Beim „Streber“ (11) wird bezogen auf die Hälfte der Konstrukte die Wirkung auf den Gegenpol höher bewertet, das betrifft zwei Konstrukte zum individuellen Lernprozess - die Förderung (4) und die Voraussetzung 1) - und das zum Lernprozess der Gruppe (2).

Das „sich Durchmogeln“ (6) und die „rein körperliche Anwesenheit“ (9) werden fast durchgängig in ihrer Wirkung dem Gegenpol zugeordnet. Lediglich bezogen auf das Konstrukt zur Förderung des Gruppenlernprozesses (2) wird bei beiden die Wirkung in der Tendenz zum Konstruktausgangspol gerechnet, was damit zu erklären ist, dass sie zumindest den Prozess nicht stören, wie das hingegen für die „Selbstdarsteller“ (12), die „Desorientierten“ (7) und die mit „sprachlichen Schwierigkeiten“ (4) gesehen wird. Beim „Durchmogeln“ (6) wird zudem von L17 tendenziell eine Möglichkeit inhaltlich anknüpfen zu können (Konstrukt 3) gesehen.

Die weiteren Verhaltensmerkmale liegen mit ihren Profilen zwischen den beiden beschriebenen Seiten. Aus Perspektive der Konstrukte sind entsprechend der Besonderheiten bei den Elementen Schwankungen im Profil bei den „Voraussetzungen für den Lernprozess gegeben vs. Voraussetzungen fehlen“ (1), beim „schon dabei vs. reinholen müssen“ (5) sowie beim Konstrukt zur Förderung des Gruppenlernprozesses (2) zu beachten.

4.3.18. Lehrperson 18 (L18)

Die 18. Interviewpartnerin ist weiblich, zum Zeitpunkt des Interviews 62 Jahre alt und hat 33 Jahre Lehrerfahrung. Sie gehört zur Gruppe der Professor/innen im bildungswissenschaftlichen Bereich einer Universität. Obwohl sie mit drei jüngeren Geschwistern in einem Lehrerhaushalt aufwächst, absolviert sie nach dem Abitur zunächst eine Ausbildung, bevor sie sich dann noch zum Studium entschließt. Während des Studiums arbeitet sie im Trainingsbereich einer Stiftung und engagiert sich in der Fachschaft. Über die anschließende Tätigkeit in Forschungsprojekten gelangt sie zur Promotion und im Folgenden auch zur Habilitation. Zum Zeitpunkt ihrer Habilitation war dieser Weg für Frauen keineswegs vorgezeichnet. Einen ihrer Themenschwerpunkte entdeckt sie in der Frauen- und Geschlechterforschung. Über mehrere Jahre auf Vertretungsprofessuren bekam sie dann letztlich einen Ruf an ihre jetzige Universität.

Von der Lehre sagt sie, dass diese ihr eigentlich immer ein Anliegen war, das ihr auch Spaß bereitet und den Zugang zu neuen Themen gebahnt hat. In besonderer Weise motiviert es sie dabei zu sehen, wie die Studierenden sich entwickeln.

L18: Und dann fand ich es eigentlich immer sehr schön, wenn man beobachten konnte, wie auch Studierende, wenn sie denn angefangen haben, Fortschritte machen, wenn man sie nachher zur Prüfung hat. Und dann kann man sehen, dass sie etwas gelernt haben. Das fand ich immer sehr schön. (...) Also das gibt auch so eine Art von zufriedenem Gefühl eigentlich, wenn man das sieht und merkt, da bewegt sich was, es gibt Wachstum. #00:10:49-3#

Lehre und Forschung befruchten sich ihrer Auffassung nach gegenseitig und sind entsprechend gleichermaßen wichtig.

L18: Von daher fand ich das immer so gegenseitig befruchtend. Ich bin jemand der sagt, Forschung und Lehre gehören zusammen. Also ich kann mir das kaum vorstellen, dass man

das nur als Lehre macht an der Hochschule. (...) Also das war immer eher so integriert.
#00:11:55-2#

Bei der Vermittlung von Inhalten ist ihr die Umfänglichkeit in Hinblick auf den Praxisbezug bzw. die Qualifikation für die künftige berufliche Praxis ein wichtiges Anliegen. Daher sieht sie die mit der Umstellung auf Bachelor und Master einhergegangene Reduktion auf ein reines Auswendiglernen von Inhalten als schwierig an.

L18: Und das hat mir schon weh getan in dem Sinne, dass es immer so war, als ginge es nur darum etwas auswendig zu lernen bzw. etwas für die Prüfung zu lernen und es ist damit gut. Sondern mir war eigentlich immer wichtig, dass die was lernen an Grundlagen, an Struktur, an Fundament, was sie in der Praxis nachher auch nutzen können. (...), ohne dass man nun sagt alles rezeptmäßig für die Praxis. Sondern man muss die Praxis so reflektieren, um zu sehen, welche Tätigkeiten sind denn da wichtig. Und darauf muss vorbereitet werden, dass die das auch ausfüllen können. #00:14:18-8#

Zu ihrem Lehrverständnis gehört es, sich als diejenige zu sehen, die Möglichkeiten und Bezüge aufzeigt und Impulse setzt, um die Studierenden eigene Perspektiven entwickeln zu lassen.

L18: Also wichtig war mir immer zu vermitteln, das es nicht darum geht, dass man das im Moment lernt und dann wieder vergisst, sondern dass man irgendwie eine Perspektive entwickelt, was wird nachher wirklich für den Beruf gebraucht. Das ist so das, was mein Anliegen eigentlich ist. (...) Deswegen mache ich dann immer Erklärungen nach dem Motto, „stellen Sie sich vor, Sie sind in der Situation und dann müssen Sie das und das können und das und das entscheiden und jenes brauchen Sie an Wissen und an Kompetenz ...“. Ob das ankommt, weiß ich immer nicht, aber es ist immer meine Hoffnung. Mehr kann man nicht machen, als Impulse setzen. #00:16:21-8#

Bezogen auf die unterschiedlichen Lehr-Lernformate wie Vorlesung, Seminar und Kolloquium betont sie die damit verbundenen unterschiedlichen Erwartungen. Wobei sie auch im Hinblick auf die Vorlesung mit 30 bis 120 Studierenden betont, dass sie diese nicht als rein monologisch versteht und hier vielmehr ebenso auch Fragen und Diskussionsanregungen einbaut, was nicht unbedingt zur erlebten Erwartung der Studierenden passt.

L18: Und gerade bei Vorlesungen habe ich dann immer klar gemacht, dass ich natürlich nicht 1 ½ Stunden nur monologisiere, sondern sie auch zwischendurch einbeziehe dadurch, dass ich zwischendurch mal Fragen stelle oder auch kleine Diskussionen anrege oder dass ich mal einen Joke oder so etwas einbringe. (...) Aber offensichtlich ist es trotzdem so, dass die Vorlesungen auch einerseits geliebt werden, weil man sich zurücklehnen kann und nichts tun muss. Und auf der anderen Seite sind die natürlich häufig unruhig, weil das doch immer eine lange Zeit ist, wo sie denn wirklich zuhören müssen. #00:01:58-6#

In ihrer Beschreibung des inzwischen praktizierten Lehrformats der Vorlesung betont sie den interaktiven Charakter des Lernprozesses.

L18: Aber heute muss man immer noch irgendwie so die Interaktion einbeziehen und ich denke, es macht mir eigentlich auch mehr Spaß, wenn ich sehe, sie hören zu und fragen oder überlegen mit und denken mit. Das ist natürlich für mich dann auch anregender, als wenn ich da einfach nur so reinrede. Ich versuche ja nicht nur Blickkontakt zu halten, sondern auch Interaktionen zu haben, auch wenn das so ist, dass ich dann auch natürlich eine Zeitlang wieder monologisiere. #00:03:11-9#

Mit Blick auf den seminarischen Kontext betont sie die weitergehende Interaktion im Sinne aktiver Mitgestaltung durch die Studierenden. Zudem besteht eine höhere Methoden- und

Medienvielfalt, was die Möglichkeit bietet, erworbenes Wissen auf andere Weise transparent zu machen als in der Vorlesung. Ihr ist es wichtig, die Studierenden selbst in Interaktion und Diskussion zu bringen, wobei sie feststellt, dass vielen das zunehmend schwerfällt, Inhalte zu vernetzen und Position zu beziehen.

L18: Und da mein Ziel ja auch immer ist Aktivierung zu betreiben, weil ich sage dann immer, dass sie ja das Seminar sozusagen auch bestreiten nicht nur durch ihre Anwesenheit, sondern auch durch ihre Aktivität. (...). Und dann merkt man natürlich sehr schnell, wer was hat oder wo nichts kommt oder wo große Zurückhaltung ist. (...) Was denen mittlerweile in den neuen Studiengängen immer schwerer fällt - habe ich den Eindruck - ist es, Zusammenhänge herzustellen oder Positionen zu beziehen. (...) Aber wenn sie dann z. B. in so einem Fishbowl sitzen, dann kommt aber kaum was, oder wenig oder nur von ganz speziellen, ausgesuchten Personen, die sich dann darauf einlassen wollen. Und das finde ich natürlich manchmal etwas mühsam muss ich sagen. Weil ich gehe ja eigentlich immer davon aus, dass sie hier studieren wollen und was mitnehmen wollen. #00:05:55-6#

WAHrgENOMMENE VERHALTENSWEISEN & MERKMALE (L18)

Die 18. Interviewpartnerin differenziert vierzehn unterschiedliche Verhaltensweisen und Merkmale von Studierenden im Lehr-Lernprozess. Eine „aufmerksame Aktivität“ (1), sichtbar u. a. in Form der Beteiligung an Diskussionen, „Mitdenken“ (2), das sich in entsprechenden Nachfragen zeigt, sowie das in Wortbeiträgen eingeflochtene „Herstellen von Zusammenhängen“ (3) beschreibt sie als idealtypisch.

Weiterhin nimmt sie die durch ihre Zurückhaltung weniger sichtbaren Lerntypen wahr, die L18 als „stille Wasser“ (2) bezeichnet. Wobei die dahinterliegenden Ursachen Vermutungen bleiben. Bezogen auf die Erwartungshaltung an die Dozierenden differenziert sie diejenigen, die „abgeholt werden wollen“ (5) und entsprechend auch zur Beteiligung überzeugt werden wollen, und die, die „Aufmerksamkeit als Person wollen“ (8), was sich in einer unangemessen häufigen Kontaktaufnahme zur Lehrperson äußert. Eine hohe Aufmerksamkeit fordern auch die „Angeber“ (6), die in kritischen Beiträgen ohne inhaltliche Fundierung bleiben, die „Oberkontrolleure“ (7), die besserwisserisch auf Fehlerchen hinweisen, die „Aufgeregten“ (12), die dadurch, dass sie nicht richtig zuhören, wiederholt nachfragen müssen, und die „Abschlussorientierten“, die es besonders gut und richtig machen wollen und aus dem Grunde, vermehrt nachfragen.

Eine andere Qualität bringen wiederum die „unreifen Störer“ hinein, von denen die Interviewpartnerin sagt, dass sie „im Schülerstatus verblieben sind“ und die sich in einer der hinteren Reihen mit Nebentätigkeiten beschäftigen. Als zusätzliche Herausforderung beschreibt die Interviewpartnerin das durch „psychische Erkrankung“ (14) bedingte, unstete und betreuungsintensive Studierverhalten.

Beim „Hahn im Korb“ geht es aus Sicht von L18 um einen männlichen Habitus, der sich in einer Art charmanten Clownsrolle äußert. Während das Verhaltensmerkmal „männliche Ehre“ mit dem Migrationshintergrund der Studenten gekoppelt ist, und hieraus motiviert ein Dominanzverhalten gegenüber v. a. weiblichen Dozierenden produziert.

IDEALTYPISCHE VERHALTENSWEISE(N)/-MERKMALE

1. Aufmerksam Aktive

L18: Ja und dann gibt es natürlich solche, die muss man eigentlich nur angucken, dann sagen die

was und sind eher so präsent, dass die alles mitkriegen und auch sich einschalten, direkt. Und mit denen kann man eigentlich immer rechnen. Also auch wenn man dann in einer Seminarsituation ist. Wenn man dann eine Diskussion haben möchte, dann gibt es immer so drei, vier, die braucht man eigentlich nur angucken, dann sind die präsent und dann sind die da und mischen mit. #00:08:54-3#

2. Mitdenkende

L18: Also ich freue mich natürlich darüber, wenn ich merke, sie denken mit oder haben auch mal eine Nachfrage oder wo ich dann denke, das hat sie jetzt dazu gebracht mal nachzufragen, wie es sich mit dem und dem verhält oder in dem Sinne, das sie mir dann mitteilen, also da möchte ich jetzt mehr zu wissen. Aber das passiert nicht so häufig. #00:15:13-0#

3. Zusammenhänge herstellen

L18: (Ich merke das daran), dass z. B. eine gute Zusammenfassung geliefert wird oder dass z. B. Teile aufgenommen werden, die schon mal vorher vorkamen. So nach dem Motto „wenn man das jetzt zu Grunde legt, dann kann man mit dem, was jetzt gerade als Information gekommen ist, das und das anfangen“. Oder eben, dass jemand sagt, „wenn ich daran denke, beim letzten Mal haben wir das und das gemacht und das passt doch jetzt eigentlich ganz gut dazu“, so dass dann auch zwischen den einzelnen Stunden Zusammenhänge hergestellt werden. Aber auch konkret natürlich in der Diskussion ebenso mit Bezug auf z. B. „vor einer halben Stunde ist das und das eingebracht worden“ (...) in der Stunde selber dann anknüpfen (...) oder, dass jemand überhaupt verstanden hat, was das ausmacht, was das Thema ist. #00:18:04-3#

WEITERE VERHALTENSWEISEN/-MERKMALE

4. Stille Wasser

L18: (...) es ist ein spezifischer Lerntyp natürlich, der eher aus Rezeption und sozusagen sich nicht unbedingt „rein schmeißen“ sondern eher zurückhaltend, beobachtend so mitkriegen, was so läuft. Die nehmen schon auf, das merkt man schon auch. Aber es ist eben eher so, dass sie nicht in Interaktion treten wollen. #00:08:23-3#

L18: Die stillen Wasser sind häufig schon solche, die sage ich mal eher ein Autoritätsproblem haben, aber kein Problem mit dem Lernprozess. In dem Sinne, dass sie eben das verfolgen, was sie mitkriegen und das dann damit auch abhaken. Also die lernen dann auch weiter in ihrem stillen Kämmerlein. Also es ist nicht so, dass die nicht Bescheid wüssten oder nichts mitkriegen, sondern die lernen halt durch Rezeption, aber nicht durch Interaktion. #01:06:36-4#

5. Wollen abgeholt werden

L18: Und dann gibt es natürlich noch solche, die man schon bewegen kann, aber die das eher machen, wenn sie mit der Nachbarin oder dem Nachbarn reden oder in der Arbeitsgruppe irgendwie aktiv sein können, die sozusagen ein bisschen angeschubst werden müssen oder motiviert werden müssen. (...) Die haben eine hohe Erwartungshaltung, dass man sie immer wieder neu informiert (...) also das ist eine sehr hohe Erwartung an die Dozierenden, auch, dass die nun alles richtig machen müssen, und die muss man dann immer erstmal davon überzeugen, dass die dann aktiv werden auch. #00:13:13-8#

6. Angeber

L18: Das sind solche - sage ich mal - die eher in der Situation sind, dass sie offensichtlich - zumindest von dem, was man dann mitkriegt, nicht unbedingt im Stoff richtig drin sind oder auch mitmachen, aber die dann so eine Überlegenheitsgeste entwickeln als wären sie sozusagen gut drauf. (...) Und aus diesem Überlegenheitsgefühl entwickeln sie dann häufig so eine Haltung, dass sie jetzt nochmal kritisch sein müssen oder auch kritisch anmerken müssen, dass die Methode vielleicht doch nicht so gut ist, oder dass sie doch eher skeptisch sind, dass das was bringt oder so. #00:11:00-9#

7. Oberkontrolleure

L18: Also ich hatte im letzten Jahr in der Vorlesung dann so einen Typen, der saß immer in einer bestimmten Ecke. Da wusste ich dann schon, wenn ich mir dann einen Überblick verschafft habe, wo sitzt wer, oder wer ist da - man erinnert sich ja an Gesichter - da wusste ich immer genau, wo ich hingucken musste. Und wenn ich den gesehen habe, habe ich gedacht, „genau, da wird wieder irgendetwas kommen“. Und dann gab es mal irgendwie ein Wort auf meiner Folie, wo dieses Wort zweimal in dem Satz vorkam, das passiert ja schon mal. Und dann kam gleich mit so einem aggressiven Ton „aber Sie haben da einen Fehler gemacht“. #00:20:56-9#

L18: Ich weiß immer nicht, warum die da sind, ich habe dann immer den Eindruck, das sind so Leute, die eigentlich gerne mal kontrollieren wollen, was sie selber wissen oder auch nicht wissen, die eigentlich nicht in den normalen Jahrgang gehören. Aus welchen Gründen die auch immer kommen weiß ich nicht. Auf jeden Fall sind das dann die Oberkontrolleure. #00:21:18-4#

L18: Also ich denke, die Oberkontrolleure sind vor allen Dingen daran interessiert zu überprüfen, ob die andere Person mehr weiß als man selber. Und das will man, weil man sich vielleicht unterschätzt fühlt oder nicht richtig wahrgenommen fühlt, möchte man das natürlich dann auch los werden und kontrolliert andere. Ich würde mal unterstellen, dass das Selbstwertgefühl da irgendwie angeknackst ist. #01:02:55-6#

8. Wollen Aufmerksamkeit

L18: Ja, und dann gibt es natürlich noch die ganz lieben, die dann auch nach jeder Stunde oder nach jeder Einheit kommen und noch mal eine Frage stellen, bei mir persönlich, die gibt es natürlich dann auch noch. ... Das sind eher die, die gerne möchten, dass man sie wahrnimmt. (...) und sind eigentlich eher so darauf aus, dass sie Aufmerksamkeit bekommen. #00:22:46-9#

9. Unreife Störer

L18: Ja, in der Vorlesung haben die natürlich mehr Chancen dann irgendwo in der Reihe drei oder vier zu sitzen und die fangen dann schon mal an zu reden, dann muss man irgendwie darauf reagieren. Weil sonst sind ja alle gestört im Grunde. Also muss man die ermahnen, dass sie doch irgendwie das Reden einstellen. (...) das ist manchmal so ein Schülerverhalten, was die dann so drauf haben. Wo die sich dann stark fühlen, wenn sie neben jemandem sitzen und irgendwie dann rumalbern können. Und sich dann noch toll fühlen, wenn sie der da vorne mal eben was gesagt haben, oder so, oder mal gestört haben. #00:24:05-5#

10. Männliche Ehre

L18: Und dann gibt es natürlich unsere türkischen Männer vor allen Dingen auch, die dann auch in Seminaren denken, sie müssten der Seminarleiterin jetzt mal Bescheid sagen. ... Die haben dann meistens natürlich noch ein, zwei Frauen neben sich, im Gefolge und müssen sich dann offensichtlich immer mal wieder produzieren. Und dann gibt es natürlich so Situationen, dass sie dann sagen, „ja also die und die Frage zu den Hausarbeiten ...“ (...) Und wenn ich dann sage "also, wir haben jetzt ...noch keine Modulkonferenz gehabt, das dauert noch ein bisschen", dann kommt da „das sollte doch schon längst passiert sein“, (...) #00:28:57-5#

L18: Ja, das ist männliche Ehre zeigen, oder in dem Sinne auch klar machen - weil es geht ja auch immer um Macht dabei, Machtordnung und wie ist die Ordnung auch im Seminar. (Es geht darum) eine konservative Ordnung erhalten zu wollen. (...) ja, männliche Ehre wäre glaube ich als Stichwort erstmal gut. Weil dann bin ich natürlich wieder gefragt, weil ich dann klarstellen muss, dass die Vorgaben im Seminar von mir kommen und nicht von ihnen. Und wenn ich das dreimal gemacht habe, dann merkt man, dass er das vielleicht doch überlegt und das nicht mehr so einfach reinwirft. #00:30:45-4#

11. Abschlussorientierte & 12. Aufgeregte

L18: (...) das sind eher so die Aufgeregten, die nicht so richtig gut zuhören können. Weil die meisten Sachen habe ich vorher in der ersten Stunde gesagt, das steht auch im Semester-Apparat. Und irgendwann in der Abfolge des Seminars kommen sie dann und sagen „das habe ich ja noch gar nicht (...) und das wollte ich schon mal immer (...) und das müssten Sie uns doch noch mal sagen

...“ (...) Dabei habe ich das schon dreimal erzählt. #00:33:15-6#

L18: Ja, nee, das ist nochmal was anderes. Weil die Abschlussorientierten machen das dann ja auch zur richtigen Zeit, wo ich ihnen auch anbiete, dass sie fragen können. Und das nutzen sie dann auch für sich und das bereiten sie auch vor. Während die Aufgeregten eher so spontan sind, die schmeißen sich richtig rein. Wo man dann merkt, aha, die waren entweder nicht immer da, oder haben nicht zugehört. (...) da gibt es plötzlich so Aufgeregtheiten, wo man dann denkt „hmm, kann doch eigentlich gar nicht sein, das habe ich doch schon dreimal erklärt“. #00:34:02-0#

13. Hahn im Korb

L18: Ja und dann gibt es natürlich noch die Charmanten ... (die zeichnen sich dadurch aus), dass die so ein bisschen kokettieren einerseits natürlich mit ihren Nachbarinnen - die Mehrheit sind ja Frauen, die sind dann wie der Hahn im Korb so ein bisschen auch - und versuchen es natürlich dann auch immer mal mit der Dozentin. So durch dieses Lächeln und Charme rüberbringen ... das sind Männer dann. ... eher der Hahn im Korb ... das ist so ein bisschen kokett, ein bisschen charmant, nach allen Seiten. #00:37:03-6#

L18: Weiß ich nicht, ob das eine Rolle spielt, dass es so wenige Männer gibt. Die sind wahrscheinlich auch so, wenn es mehr Männer gibt, aber die haben natürlich mehr Aufmerksamkeit, wenn es wenige Männer sind, so. Früher hat man das ja auch als Clown auch z. T. in Schulen gehabt. Es gab immer irgendjemanden, der den Clown gemacht hat. (...) Ja, von der Funktion her vielleicht (ähnlich wie der Hahn im Korb), der eben Spaß macht, der so ein bisschen Lebendigkeit reinbringt dadurch, dass er diese Rolle einnimmt. #00:38:05-0#

14. Psychische Einschränkung

L18: Ja, es gibt natürlich dann noch solche mit psychischen Problemen. Also da gibt es natürlich manche, wo man merkt, dass die eigentlich wollen und dann irgendwann fällt es dann auch auf, weil sie dann zum zweiten Mal im selben Seminar sind. Und wenn sie dann Prüfung machen müssen, brauchen sie nochmal eine eigene Ansprache und Behandlung usw. (...) Die sind natürlich lange unauffällig, bis sie merkbar ... über die Dauer der Seminare werden. Wo man dann mit ihnen zu tun hat, weil sie ja dann eine besondere Ansprache eigentlich brauchen. #00:39:13-2#

L18: Dadurch, dass man mit ihnen redet, kann man beide unterscheiden, dass man in Interaktion tritt. (...) das merkt man aber auch am Ausdruck, am persönlichen Ausdruck merkt man eigentlich schon den Unterschied dann. (...) in Abgrenzung zu denen die Aufmerksamkeit wollen, solche wollen einfach nur, dass man sie bemerkt und andere wollen immer nochmal so eine Bestärkung oder eine Ermutigung, oder so etwas. #00:41:01-2#

ZUSAMMENHANG DER WAHRGENOMMENEN VIELFALT MIT DIVERSITY-MERKMALEN (L18)

Dominanzverhalten, sich produzieren wie auch Verhaltensweisen in Hinblick auf Ehre oder Kokettieren bringt die 18. Interviewpartnerin fast ausschließlich in der Kopplung des männlichen Geschlechts mit dem Aspekt der Migration in Zusammenhang. In Zusammenhang mit dem zweiten Bildungsweg nimmt sie v. a. bei Frauen einen vermehrten Bedarf des Austausches teils auch im Zusammenhang mit anfänglicher Unsicherheit wahr.

L18: Also ich habe ja in meinen Veranstaltungen auch häufig ältere Frauen, die also über den zweiten Bildungsweg jetzt im Studium sind. Und die haben natürlich auch nochmal so ein bestimmtes Verhalten. Zum Teil ist das so, dass sie dann hinterher auch in Gruppen zusammenstehen. Dann ist es klar, dass sie nochmal darüber reden, während die normalen Studierenden, die verschwinden sofort, wenn dann eine Veranstaltung vorbei ist. Und dann merkt man, dass die nochmal so ein bisschen sich austauschen, wie das war und so. Die sind immer sehr aufmerksam auch und wenn man sie ermuntert, dann sagen sie auch was. Aber sie brauchen auch so ein Stück Anlauf dafür, dass sie eine gewisse Sicherheit haben, dass ich mir das auch anhöre. Es gibt offensichtlich so z. T. also bei einer ist mir das sehr stark

aufgefallen, dass die sich dann so ein bisschen geschämt hat eigentlich auch und dann sich überwinden musste, mich anzusprechen bzw. überhaupt etwas zu sagen. Und ansonsten gibt es aber auch welche, die sind da ganz selbstbewusst. (...) aber eher etwas eigensinniger, in dem Sinne, dass sie natürlich schon eine andere Erfahrung auch mitbringen. Das ist die eine Gruppe, die älteren Frauen, die dann nach der Familienphase nochmal studieren. #00:26:54-9#

L18: Im Prinzip zeigen diese Personen alle bisher geschilderten Verhaltensweisen, außer den Angebern und Oberkontrolleuren, die findet man da nicht. #00:27:21-7#

L18: Die (älteren Frauen) fallen eigentlich auch nur dadurch auf, dass man sieht, aha, es sind keine grundständigen Studierenden. Und gerade, wenn es dann natürlich um Prüfungen geht, dann fragen die vorher auch noch mal häufiger auch. Das ist dann schon auffallend, dass sie dann Sicherheit dadurch gewinnen wollen, dass sie dann alles mögliche nochmal abfragen, um das entsprechend einzukreisen ... die wollen dann Sicherheit bekommen dadurch, dass sie sagen „habe ich das richtig verstanden ...“ oder „können Sie das und das nochmal so sagen ...“, „das habe ich jetzt nicht verstanden ...“ da wollen sie dann nochmal was zu wissen. Das ist so dieser Anspruch, dass sie dann natürlich gut abschneiden wollen in der Prüfung. #00:31:59-5#

L18: Und dann gibt es natürlich unsere türkischen Männer vor allen Dingen auch, die dann auch in Seminaren denken, sie müssten der Seminarleiterin jetzt mal Bescheid sagen. ... Die haben dann meistens natürlich noch ein, zwei Frauen neben sich, im Gefolge und müssen sich dann offensichtlich immer mal wieder produzieren. Und dann gibt es natürlich so Situationen, dass sie dann sagen, „ja also die und die Frage zu den Hausarbeiten ...“... Und wenn ich dann sage „also, wir haben jetzt ...noch keine Modulkonferenz gehabt, das dauert noch ein bisschen“, dann kommt da "das sollte doch schon längst passiert sein", #00:28:57-5#

L18: ... das ist so diese männliche Ehre, die da rüberkommt, wo sie denken, dass sie als Männer jetzt einer Frau gegenüber sich nochmal besonders verhalten müssen, damit klar ist, dass die alte Ordnung doch gilt, auch wenn sie als Mann im Seminar sitzen und eine Frau das Seminar leitet. #00:29:19-7#

L18: Nee, bei Frauen kommt das nicht vor. Das sind eben diese Männer, (...) meistens mit Migrationshintergrund, ja. (...) wobei ich nicht weiß, ob die nicht zum Teil auch hier mittlerweile aufgewachsen sind. Also von ihrer männlichen Ehre sind die aber doch so überzeugt, dass sie denken, sie müssten sich doch immer wieder produzieren dann auch. #00:29:52-6#

L18: Ja, das ist männliche Ehre zeigen, oder in dem Sinne auch klar machen - weil es geht ja auch immer um Macht dabei, Machtordnung und wie ist die Ordnung auch im Seminar. (Es geht darum) eine konservative Ordnung erhalten zu wollen. ... ja, männliche Ehre wäre glaube ich als Stichwort erstmal gut. Weil dann bin ich natürlich wieder gefragt, weil ich dann klarstellen muss, dass die Vorgaben im Seminar von mir kommen und nicht von ihnen. Und wenn ich das dreimal gemacht habe, dann merkt man, dass er das vielleicht doch überlegt und das nicht mehr so einfach reinwirft. #00:30:45-4#

L18: Also ich sag mal, solange ich verstehe, was die meinen, beantworte ich das, ohne darauf einzugehen, was das sprachliche Unvermögen anbelangt. Das sprachliche Unvermögen kommt dann eher in schriftlichen Leistungen zum Ausdruck. ... Im Seminar ist das eigentlich kein Problem, selbst wenn die sich irgendwie schräg ausdrücken, da kann man ja nachfragen. Da kann man ja fragen, „also was meinen Sie jetzt?“ oder „können Sie das nochmal anders sagen“ ... problematisch wird das dann nachher in Klausuren oder in Hausarbeiten, wo man dann sagt, "oh, das sollte aber sprachlich besser sein" ... im Seminarkontext ist das nicht so relevant. Da ist es nicht so, dass es wirklich dazu führt, dass man da ein Problem draus machen muss. #00:35:46-4#

L18: Ja und dann gibt es natürlich noch die Charmanten ... (die zeichnen sich dadurch aus), dass die so ein bisschen kokettieren einerseits natürlich mit ihren Nachbarinnen - die

Mehrheit sind ja Frauen, die sind dann wie der Hahn im Korb so ein bisschen auch - und versuchen es natürlich dann auch immer mal mit der Dozentin. So durch dieses Lächeln und Charme rüberbringen ... das sind Männer dann. ... eher der Hahn im Korb ... das ist so ein bisschen kokett, ein bisschen charmant, nach allen Seiten (...) #00:37:03-6#

KONSTRUKTE ZUR BEDEUTUNG FÜR DEN LEHR-LERNPROZESS (L18)

Über den Vergleich der beschriebenen Unterschiede im Hinblick auf ihre Bedeutung für den Lehr-Lernprozess entwickelt L18 neun Konstrukte, davon richten sich jeweils vier auf den individuellen Lernprozess der/des einzelnen Studierenden wie das Lehrhandeln und eines auf den Gruppenlernprozess. Das Konstrukt zum Lernprozess der Gruppe bezieht sich allgemein auf die Förderungswirkung des Verhaltensmerkmals „unterstützt den Gruppenlernprozess vs. stört den Gruppenlernprozess“ (5).

Bezogen auf die Bedeutung der Unterschiedlichkeit der Merkmale für das Lehrhandeln differenziert die Interviewpartnerin auf genereller Ebene die Studierenden- vs. Lehrenden-Zentrierung im 6. Konstrukt, „bringen sich selbst ein vs. müssen abgeholt werden“, sowie die Nutzbarkeit für den Lernprozess - „für den Lernprozess nutzen können vs. zum Lernprozess, zurückführen müssen“ (8). Auf konkreterer Ebene besteht durch die verschiedenen Verhaltensmerkmale eine Handlungsimplikation bezüglich des Strukturierens des Lernprozesses „an Strukturen anknüpfen können vs. strukturieren müssen“ (1), sowie im Hinblick auf das „inhaltlich anknüpfen können vs. emotionale Ebene berücksichtigen“ (2).

Die Bedeutungen für den individuellen Lernprozess reichen vom prinzipiellen Durchhalten - „Wahrscheinlichkeit im Lernprozess zu bleiben vs. Gefahr auszusteigen“ (9) - über die motivationale Ebene - „inhaltlich motiviert vs. lernen für andere“ (7) - zur Qualität und Effizienz des Lernprozesses - „leichtes Lernen vs. nicht fokussiertes Lernen“ (3) und „effektives/ganzheitliches Lernen vs. punktueller/ausschnitthaftes Lernen“ (4).

1. An Strukturen anknüpfen können - Inhalte einordnen & strukturieren müssen³⁹ (Vergleich: aufmerksam Aktive & Mitdenkende)

L18: Also man muss da jeweils selber wieder aufmerksam sein. Weil die Spontanen (aufmerksam Aktive) sind nicht immer auf der „richtigen“ Seite, sondern man muss sie manchmal korrigieren, weil sie zu spontan sind. Aber sie sagen nicht immer das Richtige, weil sie häufig nur ein Stichwort brauchen, um dann spontan was einzubringen. So dass man dann häufig etwas korrigieren muss, oder etwas entgegnen muss nach dem Motto „das kann man so nicht stehen lassen“. Während das bei den Mitdenkenden ja eher so ist, dass da nochmal Nachfragen kommen und da kann man dann eben einfach auch antworten. Also man antwortet da auf eine Frage. Während bei dem anderen ist es eher eine Korrektur, nicht immer, aber häufig. #00:44:57-9#

L18: Ja, da kann ich normalerweise davon ausgehen, dass jemand schon eine Struktur hat, eine Denkstruktur hat und versucht das, was da als Information gekommen ist, da einzuordnen bzw. eben zu ergänzen in dem Sinne „gehört das und das auch dazu“ oder „wenn ich mir das vorstelle, was sie ausgeführt haben, dann heißt das das und das“. Im Grunde ist es so, dass da schon eine Struktur da ist, aber ich natürlich trotzdem häufig sagen muss, es passt oder es passt nicht in die Struktur, die ich aufgebaut habe. ... ja, ich kann an die Strukturen anknüpfen. #00:47:58-8#

2. Inhaltlich anknüpfen können - emotionale Ebene berücksichtigen (Vergleich: aufmerksam Aktive & die Aufgeregten)

L18: Also bei den Aufgeregten muss ich, wie bei den Spontanen (aufmerksam Aktiven) darauf reagieren, dass ich die eigentlich beide beruhige. Die Aufgeregten beruhige ich, dass sie darauf

³⁹ Pole getauscht

vertrauen können, die Informationen zu bekommen, die sie brauchen. Und manchmal eben auch verträste, heute nicht, aber das nächste Mal. Also so eher relativierend, beruhigend. Und bei den aufmerksam Aktiven kann das natürlich auch vorkommen. Aber da ist es eher so das Aufnehmen und Weiterführen. ... inhaltlich anknüpfen können, das geht ... ja meistens schon (...) #00:50:28-1#
L18: (bei den Aufgeregten) ... da muss ich sozusagen auf die Emotionen eingehen. Weil das (aufmerksam aktiv sein) ist natürlich eher auf der sachlichen Ebene, während das (aufgeregt sein) auf der emotionalen Ebene ist. #00:51:11-3#

3. Leichtigkeit im Lernen - nicht fokussiertes Lernen (Vergleich: aufmerksam Aktive & die Aufgeregten)

L18: (es unterscheidet sich) die Aufmerksamkeit überhaupt auf das Lernen. (...) Der Effekt ist, ob man leicht lernt oder ob man sozusagen auch Ängste hat irgendetwas nicht mitzukriegen. #00:53:20-4#

L18: (der Gegenpol) das sind dann wahrscheinlich die, die lernen und versuchen auswendig zu lernen. Die dann aufgeregt werden, wenn irgendetwas nicht ins System passt. Es ist eher so dieses ... eher so, dass nicht die ganze Aufmerksamkeit auf das Lernen gerichtet ist, sondern, dass die manchmal irgendwie nicht aufpassen. Also, dass die auch nicht immer aufmerksam sind. (...) Zum Teil würde ich sagen, sind die nicht durchgängig aufmerksam. #00:54:33-5#

4. Effektives Lernen - punktuelles Lernen (Vergleich: Angeber & Zusammenhänge herstellen)

L18: (Es bringt denen) dass sie effektiv lernen und dass sie auch ganzheitlich dann eher was mitkriegen und sich nicht auf das einzelne Faktum kaprizieren, sondern alles an Informationen in eine Struktur bringen können. Und sie können unterscheiden, was gehört wo hin, was hat mit was zu tun usw. #00:57:23-8#

L18: Im Grunde beides (effizient & effektiv). Es ist ja so, dass wenn jemand darauf aus ist und das dann auch formulieren kann, welche Zusammenhänge da sind, dann kann man ja unterstellen, dass auch dieser Zusammenhang gesucht wird, bzw., dass es eine Struktur gibt, wo es leicht fällt, etwas einzuordnen, auch. #00:57:55-8#

L18: Das Gegenteil wäre eben, dass jemand eher aus dem, was er mitgekriegt hat, versucht etwas aufzublasen. Also in dem Sinne, sich durch das Aufblasen des Themas wichtig zu machen. Aber im Grunde steckt häufig dahinter, dass da (nur) punktuell was vorhanden ist ... #01:00:03-1#

L18: Ja, punktuelles aber auch nicht verlässliches Lernen. Also im Grunde ist so jemand auch nicht verlässlich, dass man darauf aufbauend irgendetwas machen könnte. (...) aufblasen können ... punktuelles Lernen (...) #01:01:17-3#

5. Unterstützen den Gruppenlernprozess - stören den Gruppenlernprozess (Vergleich: Stille Wasser + Zusammenhänge herstellten & Oberkontrolleure)

L18: Es lenkt die Gruppe vom Lernprozess ab, auf einen anderen Prozess nämlich auf die Interaktion zwischen Dozentin und Oberkontrolleur. Und es ist eigentlich für den Lernprozess nicht konstruktiv. #01:04:18-2#

L18: Man kann natürlich vielleicht nochmal betonen, dass es immer solche gibt, die den Prozess eher unterstützen. ... ja, kann man sagen, die fördern oder unterstützen den Gruppenlernprozess. ... das Gegenteil wäre, sie behindern den Gruppenlernprozess. Das ist in dem 5. Konstrukt schon drin. (Einverständnis mit Erweiterung) #01:30:10-3#

6. Bringen sich selbst ein - müssen abgeholt werden⁴⁰ (Vergleich: wollen abgeholt werden & psychische Einschränkung)

L18: Die wollen sicherlich beide abgeholt werden in dem Sinne, dass man sich um sie bemüht. ... Und in beiden Fällen gibt es Blockaden. Wobei, bei der psychischen Einschränkung ist es die Blockade, die Angst nicht mitzukommen oder dass die Stimmung niedergedrückt ist. So dass von daher nicht damit zu rechnen ist, dass die sich von sich aus aktiv beteiligen. Während diejenigen, die vermitteln, dass sie abgeholt werden wollen, die muss man manchmal so ein bisschen

⁴⁰ Pole getauscht

reinziehen, so. Er ist so, dass man denkt, man muss denen jede Antwort aus der Nase ziehen. Auch dass sie eigentlich etwas wissen und sich auch beteiligen würden, aber erst nach Aufforderung. ... Die müssen fühlen, dass sie was sagen dürfen. Die brauchen also praktisch so eine emotionale Leiter, die man ihnen hinhält, damit sie die besteigen können. #01:10:53-5#

L18: Die müssen nicht abgeholt werden, sondern sie sind präsent. (...) die bringen sich selber ein. #01:12:22-0#

7. Inhaltlich motiviertes Lernen - lernen für andere (Pflichtgefühl)⁴¹ (Vergleich: wollen Aufmerksamkeit & unreife Störer)

L18: Also die brauchen im Grunde die Lehrperson als Stabilisierung, damit sie wissen, warum sie lernen. ... Sie brauchen das Wahrgenommen-Werden, damit sie sich auf den Lernprozess einlassen auch. Sie brauchen ein Stück Anerkennung. #01:14:30-3#

L18: (der Gegenpol wäre), die wissen warum sie lernen und dass sie damit ein Ziel erreichen wollen, nämlich einen guten Abschluss. Und sie machen das selbst motiviert. Während die hier Motivationsschwierigkeiten haben. #01:18:13-1#

L18: (...) also die Lehrperson ist dann Mittel zum Zweck, dass die sich einfinden und wissen, dass sie jetzt mal was tun müssen. ... Also es geht jeweils um Motivation. Die Motivation ist bei den Lernenden ja eigentlich immer gegeben. Dass die wissen, aha ich muss jetzt etwas tun und das kriege ich nur hin, wenn ich aufmerksam bin und mitmache. Während die hier praktisch von außen nochmal angestupst werden müssen, sind die anderen inhaltlich motiviert. #01:19:08-4#

8. Für den Lernprozess nutzen können - zum Lernprozess zurückführen müssen⁴² Vergleich: männliche Ehre, Hahn im Korb & Abschlussorientierte)

L18: Ich muss beides eigentlich entweder korrigieren oder einbinden, dass es den Lernprozess nicht stört. Auf jeden Fall kann ich nicht zulassen, dass das dominant wird und den Lernprozess möglicher Weise so stört, dass man gar nicht mehr um den Inhalt redet, sondern um etwas anderes. Man kann es natürlich manchmal einbinden, manchmal auch nicht, aber kommt immer drauf an, wie es passt. ... ich muss zum Lernprozess zurückführen, ja. #01:21:30-2#

L18: Man kann es natürlich manchmal in den Lernprozess einbinden. (...) oder produktiv nutzen können. Manchmal bietet sich das ja auch an, dass man über Weltanschauungen reden kann, oder über irgendetwas, das sich thematisch gut verbinden lässt. Dann kann man das als Beispiel natürlich nehmen und das dann wieder insgesamt für den Prozess nutzbar machen. #01:23:24-0#

9. Wahrscheinlichkeit, im Lernprozess zu bleiben - Gefahr, aus dem Lernprozess auszusteigen⁴³ (Vergleich: männliche Ehre, Hahn im Korb & Abschlussorientierte)

L18: Bei den Abschlussorientierten ist es eher so, dass die interessiert sind, sachlich zügig voranzukommen. Die möchten dann von solchen auch nicht unbedingt gestört werden. Wobei, das ist unterschiedlich. Vom Naturell her kann es auch so sein, dass sie das dann hinnehmen. #01:23:55-3#

L18: Ja, es kann sein, dass die dann aussteigen aus dem Lernprozess, weil die dann denken, „das ist hier ja nur Spaß, wo es doch eigentlich um die Sache geht“: Also da ist das Risiko, dass sie aussteigen dann, wenn es um etwas anderes geht. #01:24:17-1#

GRID-MATRIX: EINSCHÄTZUNG ALLER ELEMENTE IM HINBLICK AUF ALLE KONSTRUKTE (L18)

Sehr klar tritt in der Grid-Matrix das Profil für das als ideal benannte Verhaltensmerkmal des „Zusammenhänge herstellen“ (3) hervor, das in seiner Wirkung durchgängig für alle Konstrukte dem Konstruktausgangspol zugeordnet wird. Dabei werden alle Konstrukte bis auf das „an Strukturen anknüpfen können vs. strukturieren müssen“ (1), das mit einer 5 eingeschätzt wird,

⁴¹ Pole getauscht

⁴² Pole getauscht

⁴³ Pole getauscht

mit 6 bewertet. Das „Mitdenken“ (2) und „aufmerksam aktiv“ (1) sein, die ebenfalls als idealtypisch benannt wurden, kommen diesem Profil am nächsten. Die „aufmerksame Aktivität“ (1) wird jedoch in ihrer Wirkung auf das „inhaltlich anknüpfen können“ (2) nur mit 4 bewertet und bezogen auf die Bedeutung für die Effektivität des Lernens (4) tendenziell eher dem Gegenpol „punktuelleres Lernen“ zugeordnet. Beim „Mitdenken“ (3) wird die Wahrscheinlichkeit im Lernprozess zu bleiben nur mit 4 bewertet und bezogen auf die Unterstützung des Gruppenlernprozesses (5) schätzt die Interviewpartnerin die Wirkung tendenziell bezogen auf den Gegenpol ein.

3 Zusammenhänge	1 aufmerksam Aktiv	2 Mitdenkende	11 abschlussorientiert	6 Angeber	12 Aufgeregte	5 wollen abgeholt werden	8 wollen Aufmerksamkeit	13 Hahn im Korb	14 psych. Einschränkung	4 stille Wasser	7 Oberkontrolleure	10 männliche Ehre	9 unreife Störer	Verhaltensmerkmale L18 Konstrukt (6-4) & Gegensatz (3-1)	
6	6	6	5	6	2	1	5	3	2	4	6	X	X	sich selbst einbringen - abholen	6
6	6	6	5	2	4	1	1	3	2	3	1	4	1	für Lernprozess nutzen - zum Lernprozess zurückführen	8
6	6	6	4	1	3	3	1	X	5	X	4	X	X	inhaltlich motiviert - lernen für andere	7
6	6	6	4	2	3	3	3	X	2	X	X	X	2	Leichtigkeit im Lernen - nicht fokussiert	3
6	6	4	6	4	3	2	2	5	1	4	1	2	1	wahrscheinlich im Lernprozess - Ausstieg wahrscheinlich	9
6	5	3	6	1	2	4	3	4	3	4	2	3	1	unterstützt Gruppenprozess - stört den Gruppenlernprozess	5
6	4	6	6	5	2	1	1	2	1	1	1	3	1	Inhaltlich anknüpfen können - Emotionen berücksichtigen	2
6	3	4	3	1	2	5	4	X	1	X	X	X	X	effektives Lernen - punktuelleres Lernen	4
5	6	6	X	1	1	1	X	3	1	X	X	X	2	an Strukturen anknüpfen können - strukturieren müssen	1

ABBILDUNG 41: GRID-MATRIX LEHRPERSON 18

Mit Blick auf die Profile der übrigen Verhaltensmerkmale hat die „Abschlussorientierung“ (11) noch tendenziell eher eine auf die Konstruktausgangspole gerichtete Wirkung. Lediglich die Wirkung auf die Effektivität des Lernens (4) wird tendenziell eher für den Gegenpol des punktuellen Lernens eingeschätzt. Das Konstrukt zur Strukturiertheit des Lernprozesses wird von L18 für dieses Merkmal nicht bewertet. In der Wirkung konsistent bezogen auf den Gegenpol wird lediglich der „unreife Störer“ (9) eingeschätzt, allerdings werden bei ihm auch drei der Konstrukte nicht bewertet. Die „Aufgeregten“ (12), die „psychisch Eingeschränkten“ und die „männliche Ehre“ (10) werden in ihrer Wirkung von der Interviewpartnerin auch überwiegend den Gegenpolen zugeordnet. Bei den „Aufgeregten“ (6) wird lediglich die Wirkung auf das „nutzen können für den Lernprozess“ (8) tendenziell Richtung Konstruktausgangspol gewertet. Für die „psychische Einschränkung“ schätzt L18 die Motivation zum Lernen (7) mit 5 deutlich auf dem

Konstruktausgangspol ein. Und beim Verhaltensmuster der „männlichen Ehre“ (10) ist es das „für den Lernprozess nutzen können“, was tendenziell Richtung Konstruktausgangspol gewertet wird.

Aus Perspektive der Konstrukte fällt auf, dass für vier der Konstrukte vier und mehr Einschätzungen nicht vorgenommen wurden. Dies betrifft das 1. Konstrukt des „an Strukturen anknüpfen können vs. strukturieren müssen“. Die Verhaltensmerkmale „abschlussorientiert“ (11), „wollen Aufmerksamkeit“ (8), „stille Wasser“ (4), „Oberkontrolleure“ (7) und „männliche Ehre“ (10) haben aus Sicht der Interviewpartnerin für dieses Konstrukt keine Bedeutung bzw. lassen hierzu keine Aussage zu. Gleiches gilt für die Verhaltensmerkmale „Hahn im Korb“ (13), „stille Wasser“ (4), „Oberkontrolleure“ (7), „männliche Ehre“ (10) und „unreife Störer“ (9) im Hinblick auf das 4. Konstrukt, „effektives Lernen vs. punktuelles Lernen“; sowie für diese Verhaltensmerkmale ohne den „unreifen Störer“ (9) auch für das 3. Konstrukt, „Leichtigkeit im Lernen vs. nicht fokussiertes Lernen“. Für das 7. Konstrukt „inhaltlich motiviert vs. lernen für andere“ wird die Wirkung der Merkmale „Hahn im Korb“ (13), „stille Wasser“ (4), „männliche Ehre“ (10) sowie „unreife Störer“ (9) nicht bewertet.

4.3.19. Lehrperson 19 (L19)⁴⁴

Die 19 Interviewpartnerin ist weiblich, zum Zeitpunkt des Interviews 34 Jahre alt und hat 11 Jahre Lehrerfahrung. Sie gehört zur Statusgruppe der Professor/inn/en im bildungswissenschaftlichen Bereich einer Technischen Universität. Sie stammt aus einem bildungsfernen Elternhaus (Vater Elektriker, Mutter Buchhalterin). Sie hat Abitur und an der Schule im Rahmen eines Sonderforschungspreises/Forschungsstipendiums von „Jugend forscht“ erste Anknüpfungspunkte zum späteren Studium gefunden. Ursprünglich will sie nach dem Abitur Kunstpädagogin werden und wählt entsprechend die Kombination: Erziehungswissenschaften und Kunstgeschichte.

Der Impuls zum dritten Fach im Magister kam durch den Vater (Elektriker): „Computer wird man immer brauchen. Mit Informationswissenschaften bist Du auf der sicheren Seite.“ Daraus entwickelte sich das Interesse daran, wie Personen eigentlich mit dem Computer lernen. Der Schwerpunkt im Hauptstudium wie der Abschlussprüfung war dann auch „Lernen mit Medien“.

Lehre hatte für sie von Beginn an eine hohe Bedeutung, auch durch die Perspektive der Pädagogik. Bereits im Studium machte sie seit 2002 erste Tutorien, ab 2003 dann grundständige Seminare und nach dem Abschluss des Studiums 2004 auch Hauptseminare. Parallel hatte sie einen Lehrauftrag an einer Hochschule. Lediglich als sie an der Fachhochschule war, unterbrach sie ihre Lehrtätigkeit für kurze Zeit. Sie betont dabei ihre Freude am Lehren.

L19: „Es macht mir Spaß zu lehren und ich versuche meine Forschung an die Lehre anzubinden. Ich habe das Glück, zu dem Themenfeld zu forschen, zu dem ich auch lehre“.

Ihre Rolle als Lehrperson erlebt sie ständig in Veränderung sowohl im Hinblick auf die Gesamtspanne ihrer Lehrerfahrung als auch bezogen auf den Prozess des Ankommens in einem neuen Lehrkontext im Rahmen eines Stellenwechsels. Dabei wandelt sie sich von der vermittlungsorientierten Perspektive zur Rolle als Person, die Lernen ermöglicht und mitlernt.

⁴⁴ Der Interviewteil zur Person wurde auf Grund eines technischen Defekts nicht aufgezeichnet und daher in Abstimmung mit der interviewten Person aus der Mitschrift rekonstruiert. (Textteile sind kursiv gekennzeichnet, Dauer sind 46 Min.)

L19: „Am Anfang bin ich eher vermittlungsorientiert, das heißt, wenn ich neu an einer Stelle bin, ist die Lehre zunächst eher „input-lastig“ und frontal. Je länger ich dann da bin, desto offener und partizipativer wird die Lehrkonzeption. Ich mache meine Lehrkonzeption den Studierenden gegenüber dann sehr explizit, indem ich klar darstelle, warum ich welche Methoden einsetze, und da, wo es möglich ist, Alternativen zur Auswahl stelle. Ich verstehe meine Rolle als Mitlernende. In jeder Veranstaltung lerne ich viel Neues und auch über mich. Ich treffe eine Vorauswahl und gebe die Inhalte vor. Wie das dann gemacht wird, überlasse ich der Wahl der Studierenden.“

Den Mut, sich als Lehrperson in dieser Weise zu öffnen, erklärt sie sich mit der eigenen Entwicklung bezüglich des Einsatzes hochschuldidaktischer Methoden.

L19: „Das mit dem Öffnen geht, weil ich inzwischen genug Sicherheit in hochschuldidaktischen Methoden habe. Dadurch kann ich loslassen, weil ich weiß, ich kann die mit meinen Möglichkeiten wieder einfangen und ich kann ad hoc Methoden und Inhalte abrufen, kombinieren und einbringen.“

Damit verbunden ist entsprechend die transparent kommunizierte Erwartung an die Studierenden, sich aktiv zu beteiligen und selbst Verantwortung für den eigenen Lernprozess zu übernehmen.

L19: (...) und sage, „ich bin hier nicht zur Bespaßung und zur Bespielung, sondern das Seminar funktioniert halt nur, wenn wir alle zusammenarbeiten“, so ... Das ist der Rahmen und es gibt sicher Leute, das kommt schon mal vor, die so nach der ersten Sitzung nicht mehr kommen. Aber das ist dann für mich in Ordnung. Also ich denke, es ist ja eher ihr Lernen. #00:26:43-6#
L19: ... ich hab ja keine Anwesenheitspflicht. ... es ist eine inhaltliche Verpflichtung, etwas zu erstellen, am Schluss. Also wenn sie sagen, sie lesen sich das irgendwie in drei Schulentwicklungs-Büchern durch und machen das Konzept, dann ist das für mich genauso in Ordnung. Am Ende muss letztendlich dieses Konzept stehen. (...) Ich sage denen am Anfang, ich möchte mit ihnen zusammen arbeiten, ja, aber das Angebot können sie annehmen oder können sie ausschlagen. #00:35:26-5#

Eine fachspezifische Besonderheit bezüglich der Intervention in Veranstaltungen mit pädagogischen/didaktischen Themen sieht sie in der Möglichkeit, das Verhalten der Studierenden selbst als Inhalt zu thematisieren, da es ja letztlich um die Entwicklung der Lehrpersönlichkeit geht.

L19: Ich hätte gesagt, ich kann überall inhaltlich anknüpfen. Weil jede dieser Rollen hat natürlich was mit unserem Fach zu tun. ... Sobald ich auf die Metaebene komme ... Also ich habe mit denen in der Schulentwicklung jetzt über Wortführer diskutiert, ich habe mit denen über Moderatoren diskutiert, darüber, was mache ich mit dem Kollegium, damit das mitkommt ... also das ist letztendlich eine enge Verzahnung mit dem Fach ... Metaebene, genau ... aber ich bespreche mit denen viel auch Metageschichten, weil das werden alles Lehrer. #01:35:48-3#

In Hinblick auf den angemessenen Umgang mit Vielfalt formuliert sie - mit Blick auf die eigene Entwicklung - die Erfahrung als zentral. Während sie sich am Anfang ihrer Lehrtätigkeit einer Seminargruppe gegenüber sah, hat sie jetzt die Wahrnehmung, Studierenden gegenüber zu stehen, die ihre eigenen Schwerpunkte setzen und denen sie auf Augenhöhe begegnet. Ausgehend von ihrer eigenen Bildungsbiographie als Bildungsaufsteigerin wird ihr zudem zunehmend wichtig, Studierenden, die nicht hochschulsozialisiert sind, nahezubringen, wie Hochschule funktioniert.

L19: Was für mich in letzter Zeit - auch mit Blick auf meine eigene Bildungsbiographie - immer wichtiger wird, ist es die Perspektive auf die Leute zu richten, die nicht von zuhause aus hochschulsozialisiert sind. Aus eigener Erfahrung ist das Wichtigste, zu verstehen wie Hochschule funktioniert. Ich hatte immer das Glück, Personen auf meinem Weg zu treffen, die mich bestärkt haben und mir das zugetraut haben, das will ich weitergeben.

Die Besonderheit der Lehramtsstudierenden an einer Technischen Universität, die folglich einen naturwissenschaftlichen und ingenieurwissenschaftlichen Schwerpunkt legen, sieht sie in der Studienkombination mit dem pädagogisch-didaktischen Bereich durch die aufeinanderprallenden Fachkulturen sowie das damit verbundene unterschiedliche Verständnis von „richtig“ und „falsch“. Als Sondergruppe führt sie zudem die Sportstudierenden an, die sich zunächst einmal nur rein optisch von den anderen unterscheiden.

L19: Also ich find Du hast halt schon das ganze Spektrum da ... ja, pflichtbewusst sind die vermutlich alle irgendwie, sonst wären sie nicht da, ... es ist die Frage machen sie es nur aus Pflicht oder auch aus Interesse ... da kann ich nicht unbedingt einen Unterschied sehen. Also das wären jetzt alles basale Annahmen, wenn ich jetzt so an zwei/drei Leute denke, dass sie eher da sind, weil sie müssen oder das Gefühl haben zu müssen ... andere waren auch wirklich interessiert und sind deswegen immer wieder gekommen. #00:37:16-7#

Bezogen auf die inaktiven Studierenden stellt sie fest, dass diese in Folge, in der Wahrnehmung der Dozierenden, unsichtbar werden. Über die Hintergründe dazu lassen sich lediglich Vermutungen aufstellen.

L19: Also ich glaube, die, die gar nicht aktiv sind, die sind einfach nicht da, vermutlich. (...) Also die werden dann sichtbar, wenn ich vermutlich die Namen, die da sind mit denen abgleiche, die eingetragen sind in der Liste. Aber das mache ich nicht, weil ich keine Listen führe. Und von daher sind die einfach unsichtbar. #00:39:03-1#

Unterschiedlichkeit wird v. a. in interaktiven Lehr-Lernszenarien mit kleinen Gruppen sichtbar.

L19: Genau und Seminare beinhalten bei mir immer Projekte. (...) Jetzt hier, ich kann jetzt aufs letzte Semester beispielsweise mal schauen, sind das Seminare in der Größenordnung 30-50 Leute die in Gruppen aufgeteilt sind, also viel in der Gruppe arbeiten. Die Kleingruppen sind maximal drei Leute. Das eine war ein Online-Seminar, das nur vier Termine mit Präsenz hatte. Den Rest haben die online gemacht. Das andere war ein ganz klassisches Seminar, bei dem jede Woche ein Präsenztermin stattfindet. Das war kleiner und da mussten sie ein Konzept erarbeiten. In dem anderen bin ich mit denen in die Schule gegangen, als großes Projekt, wo sich glaube ich auch noch mal Unterschiedlichkeit zeigte, im Handeln im Praxiskontext. #00:02:20-7#

WAHRGENOMMENE VERHALTENSWEISEN & MERKMALE (L19)

Die 19. Interviewpartnerin differenziert neun unterschiedliche Verhaltensweisen und Merkmale von Studierenden im Lehr-Lernprozess. Im ersten Zug benennt sie dabei keine idealtypische, lernförderliche Verhaltensweise. Im Laufe der Benennung der wahrgenommenen Elemente identifiziert sie dann doch noch den Aspekt des „Vernetzens und Beziehens von Gegenpositionen“ (7) als idealtypisch.

Im Lehr-Lernprozess nimmt sie „Unsicherheit im sprachlichen Ausdruck“ (1) sowie „Unsicherheit im Habitus“ (3) v. a. bei Studierenden mit ausländischem Hintergrund oder aus bildungsfernen Schichten wahr. Außerdem fällt ihr „überhebliches Dominanzverhalten“ (2) auf, das sie bei

männlichen Studierenden bestimmter Fachrichtungen oder mit Migrationshintergrund wahrnimmt und an der Körperhaltung wie im Ausdruck gegenüber den Lehrenden festmacht.

Außerdem fallen ihr „Mitläufer“ (4) auf, die sich v. a. durch Unscheinbarkeit und reine inaktive Anwesenheit auszeichnen. Auf der anderen Seite trifft sie auch auf „Wortführer“ (5), die in Gruppenarbeiten für die Gruppe sprachen. Als „Kritiker“ (6) bezeichnet sie die Gruppe von Studierenden, die beobachten und dann alles sowohl inhaltlich als auch formal in Frage stellen, was sich für die Lehrperson als sehr herausfordernd darstellen kann. Das bereits benannte idealtypische „vernetzen können“ (7) bezeichnet sie hingegen als „Sternstunde“.

Vor allem in Gruppenarbeiten beobachtet L19 zudem die Verhaltensmerkmale der „Schreiberline“ / des „Schreiberlings“ (8), der/die die verchristlichende/visualisierende Rolle übernimmt, die sie allerdings inhaltlich als eher passiv sieht. Außerdem beschreibt sie „Moderationsfunktion“ (9) in der Kleingruppe.

1. Unsicherheit im Ausdruck (sprachlich)

L19: Und dann fand ich so - in der Interaktion hat man es nur dann gemerkt, dass es eine Unterschiedlichkeit gibt, wenn - ich sag mal - Sprachkenntnis betroffen war. ... Ich glaube da hat man dann eher gemerkt, dass ... oder meine Interpretation war dann auch, dass Leute sich nicht gemeldet haben, weil ihnen der Schritt fehlte, sich auszudrücken. #00:06:32-5#

L19: Zurückhaltung oder ... es gab auch Momente, wo sie sich beteiligt haben, da war dann eine große Unsicherheit einfach ... so Leute, die rot werden und ... sich nicht sicher sind, wie sie sich ausdrücken sollen und die dann nachfragen „wie sagt man denn jetzt ...“ und „wissen Sie, was ich meine?“ und solche Dinge. #00:07:05-6#

L19: Ja, also ich weiß nicht ... also ich denke jetzt an so 2-3, die ich im Seminar hatte. Ich glaube man sieht ja, wenn sich Leute beteiligen wollen, also dieses schon involviert sein in das Thema ... meine Interpretation war, dass ... könnten sie sich flüssiger ausdrücken, würden sie sofort einsteigen. #00:08:13-8#

2. Überhebliches Dominanzverhalten

L19: Eine andere Perspektive betrifft jetzt eher das Männer-Frauen-Ding, dort, aber nicht nur dort, das erlebe ich hier auch ... ich weiß gar nicht, wie ich das fassen soll. Wenn Leute erstmal so (mit verschränkten Armen, nach hinten gelehnt) dasitzen im Seminar und v. a. die Männer so da sitzen, die Frauen sitzen nicht so da. Hatte ich manchmal so das Gefühl, ... also in XXX war es so ein Stück weit ... Rolle, Norm ... irgendwie ... das sind so männliche Dominanzmerkmale. ... Ich finde, es drückt Haltung aus, Haltung zum Gegenstand ... und das führt auf meiner Seite dazu, dass ich denke, „komm, Euch will ich jetzt hier auch ran kriegen, es gibt jetzt hier kein Zurücklehnen und wir lassen mal die anderen machen“ ... und das sendet natürlich auch an die Mitstudierenden Gesten, nach dem Motto, das sind die coolen, die mega-lässigen, die sich zurücklehnen ... Ich finde in XXX war es oftmals so ein männlicher ... „Migrations-Habitus“. Und hier ist es aber eher so, da sind es die Sportstudenten beispielsweise. ... überhebliches Dominanzverhalten, ja schon eher sowas in der Richtung. Vielleicht hat es auch was mit „Revier markieren“ oder keine Ahnung was zu tun. So dieses erstmal in die Situation gehen und „möglichst dicke Schultern machen“. #00:11:18-5#

3. Unsicherheit im Habitus

L19: Also für mich sind die Verhaltensweisen schon soziodemographisch geprägt ...viele, die ich wahrnehme ... Was ich hier zum Beispiel positiv sehe ist, so etwas wie ... Schicht, wo man merkt, dass hier glaube ich auch Leute studieren, die wohnen hier im Umfeld. Das ist so eine ganz klassische Uni, wo das Einzugsgebiet maximal 30 km beträgt. Und wo ich mich bei mehreren Studierenden - glaube ich - zurückerinnert fühle an meine Studierendenzzeit. Wo zum Teil durchschimmert, dass sie zu der ersten Generation gehören, die studiert. Wo dann in

Nebengesprächen z. T. rauskommt, „ich weiß nicht, wen ich fragen kann. Meine Eltern machen das und das“ oder „ich weiß nicht, wie das hier an der Uni funktioniert, so genau, weil meine Freundinnen sind alle nicht Studenten“ und so Dinge, die erfahre ich manchmal ... #00:14:52-6#

L19: Die (Unsicherheiten im Habitus) kommen insofern durch, weil gerade, wenn ich an so Betreuung von Abschlussarbeiten denke, dass sie öfter kommen ... In der Interaktion sehe ich es nicht, glaube ich. Sondern das sind solche Sachen, die ich dann sehe, sobald ich mit ihnen an einem Prozess arbeite, der stärker am Individuum fokussiert ist, als an der Lerngruppe. #00:15:32-3#

4. Mitläufer

L19: Finde ich so schwierig. Ich überlege gerade, habe ich diesen Gedanken „wow, das ist es“? Hatte ich glaube ich nur mal bei einer Referatsarbeit, ... aber im Seminar finde ich das schwierig, weil ich finde, es gibt immer mal irgendwie gute Beiträge und du hast so nach der zweiten Sitzung raus, wie sich das so ungefähr gestaltet. Du hast da jemanden der mitläuft, du hast den Quatschkopf ... Mitläufer sind erstmal eine mehr oder minder homogene Gruppe, die sich auszeichnet, dadurch, dass sie einfach nur da ist. Die sind anwesend, so ... die machen auch mit, wenn man sie zu irgendetwas animiert. Aber sie würden glaube ich nicht auf die Idee kommen, selbst die Initiative zu übernehmen. #00:18:54-6#

5. Wortführer

L19: Dann hast du immer die 2-3, wenn du eine Gruppenarbeit machst und du beobachtest die, dann kannst du vorher schon sagen, wer sich zu Wort melden wird, weil es ab einem gewissen Punkt nervig ist, weil sich keiner meldet. Das heißt, du hast ja immer die, die so die Führung übernehmen. ... Wortführer, Meinungsführer ... sowas in der Richtung. Und das nutze ich z. T. ja auch in Gruppen. ... genau, die werden aktiv, die beteiligen sich, die versuchen irgendwie so den Schritt voran zu bringen. #00:19:28-7#

L19: Also aktive Beteiligung, Aktivität, sichtbare Aktivität ... und irgendwie so anders sein, sich aus der Gruppe raus nehmen. Weil das macht sowohl er (der Wortführer), wenn er das Eis bricht, ist er anders als die Gruppe, als auch der Kritiker, wenn die Gruppe das toll findet und er sagt, er findet das blöd. #01:28:10-4#

6. Kritiker & 7. Gegenposition beziehen / vernetzen, interagieren⁴⁵

L19: Dann hast Du die Meckerer sage ich mal ... ich würde sie glaube ich Kritiker nennen, die Dinge erstmal beobachten und dann in Frage stellen. (...) Kritiker durchaus doppeldeutig, also Kritiker meiner Person oder dessen, was ich mache, aber auch Kritiker der Gruppe. ... Ich finde es gibt so beide Sachen. #00:21:04-0#

L19: Kritik an der Lehrperson, wäre für mich Inhalt und Format ... also dessen, „was macht denn die jetzt da?“ Das andere wäre jetzt, so nach dem Motto, den Leuten widersprechen in den Wortmeldungen. Einer sagt was und ein anderer meldet sich und sagt „nee, das finde ich aber ganz anders“. Genau, sowas wie Gegenposition beziehen. #00:22:35-3#

L19: (...) und das sind dann glaube ich die Sternstunden, wo es dann für mich interessant wird, weil die Leute sich aufeinander beziehen und nicht mehr auf mich als Dozentin beziehen. #00:22:49-7#

L19: Ja, der zumindest die Gruppe miteinander ins Gespräch bringt. Weil, was manchmal passiert, ist einfach, dass die Gruppe in sich zwar miteinander redet, aber es dann die Sprecher gibt, die nach außen reden zu mir. ... Und der redet in die Gruppe und interagiert ... und auch zwischen den Gruppen zum Teil ... Also ich hatte da einen im Masterbereich, der auch zu Beiträgen von den anderen Stellung bezogen hat und das aber nicht als Gruppensprecher tat, sondern versucht hat, so das Thema in den Focus zu stellen. #00:23:32-1#

8. Schreiber/line und 9. Moderation

L19: Naja, es gibt natürlich immer in solchen Kleingruppen, wenn ich dann sage „o.k., fassen sie

⁴⁵ Als Ideal / lernförderlich benannt

das zusammen auf Meta-Plan ...“, dann gibt es auch immer die Frauen, die schreiben. ... Das gibt es dann halt schon, die, die eher sagen, irgendwie „ich mache das Bild fertig oder trage die Sachen zusammen“ ... die übernehmen nicht Verantwortung in der Gruppe, sondern fürs Hinschreiben. ... Die finde ich gibt es schon. Dann wird immer gefragt: „Wer hat die schönste Handschrift?“ und so - diese Sachen gibt es halt schon. Deswegen sind es oft Frauen, finde ich, die dann schreiben müssen, oder schreiben wollen oder so. Und dann gibt es natürlich unterschiedliche Qualitäten. Es gibt welche, wo ich beobachte, dass die einfach nur diktiert kriegen wollen. ... Dann gibt es andere, die den Prozess im Schreiben steuern, ... die sich inhaltlich damit auseinandersetzen. Von daher gibt es in dieser Rolle glaube ich schon diese zwei. ... das können auch Männer sein, keine Frage. #00:40:28-9#

L19: Ich arbeite nicht mit denen, die fallen mir auf und die gehören irgendwie dazu. Weil, wenn letztendlich der Arbeitsauftrag lautet „fasst das zusammen und stellt das im Plenum vor“ dann ergeben sich diese Rollen automatisch. ... klar brauche ich die, weil keiner schreibt, haben sie nichts zum „Hinwerfen“, aber sie sind für mich inhaltlich nicht relevant. #00:41:04-1#

ZUSAMMENHANG DER WAHRGENOMMENEN VIELFALT MIT DIVERSITY-MERKMALEN (L19)

Die 19. Interviewpartnerin sieht das beschriebene überhebliche Dominanzverhalten vor allem in Zusammenhang mit männlichen Studierenden entweder mit Migrationshintergrund oder bezogen auf eine spezielle Fachkultur, je nach Region.

Die Zuschreibung des Merkmals der Migration erfolgt ihrer Schilderung nach auf Basis von Teilnahmelisten oder Erscheinungsbild (Kopftuch, Hautfarbe). Mit dem Merkmal der Migration in Zusammenhang sieht sie die Herausforderung, kulturelle Besonderheiten berücksichtigen zu müssen. Unsicherheiten im universitären Habitus sieht sie als Schichtproblem an. Wobei der Bildungshintergrund für sie in Nebengesprächen z. B. im Kontext der Betreuung von Abschlussarbeiten sichtbar wird.

L19: Wo es sehr deutlich wurde und wo ich auch für mich das erste Mal ganz deutlich wahrgenommen habe, war in XXX an der Uni. Also wirklich mit hohem Migrationsanteil, was dann einfach schon mal optisch auffällt, was ich vorher nicht hatte. Also die Frauen mit Kopftüchern, die Männer eher dunkelhäutig und solche Sachen, die fallen so als erstes auf. Ich habe immer so die Erfahrung gemacht, (...) ich wusste mit Blick auf die Seminarliste nicht Mann oder Frau... das heißt ich bekam eine Einschreibungsliste und wusste jetzt nicht, wie schreibe ich die an in der Mail, sind das Männer oder Frauen? Und da war das so zum ersten Mal so für mich, wo ich gesagt habe, da ist etwas anders. Und was mich auch in meiner Lehrtätigkeit insofern beeinflusst hat, weil ich immer beim Schreiben eine Vorstellung habe, an wen ich das richte. Und an so ein unbekanntes Wesen, nicht Mann und nicht Frau, wo man die Mail schreiben muss mit „Hallo,“, finde ich das für mich einfach sehr schräg und ich merkte, ich konnte es nicht fassen. Das war so diese non-verbale Geschichte, die da lief. #00:04:46-9#

L19: Ich fand, sie (die Unterschiedlichkeit) hat sich gezeigt in so ganz banalen Sachen, dass es islamische Feiertage gibt, die ich nicht kannte. Und ich einfach damit konfrontiert war, dass die Studierenden meinten, nein, sie können das jetzt nicht machen, weil das bei ihnen ein Feiertag ist. (...) z. B. eine Seminararbeit ... zweimal sind sie auch nicht gekommen. Sie haben sich vorher entschuldigt, klar dass sie nicht kommen können, aber es wäre bei ihnen der höchste Feiertag, vergleichbar mit unserem Weihnachten, deswegen würden sie da nicht kommen. Das hatte ich Null auf der Agenda, weil ... hier bei Weihnachten, plant man dann ja so eine Pause ein und so ... da also dann erstmal zu gucken, was sind denn eigentlich Feiertage ... Und dann fand ich so in der Interaktion hat man es nur dann gemerkt, dass es eine Unterschiedlichkeit gibt, wenn - ich sag mal - Sprachkenntnis betroffen war. (...) Ich

glaube da hat man dann eher gemerkt, dass ... oder meine Interpretation war dann auch, dass Leute sich nicht gemeldet haben, weil ihnen der Schritt fehlte, sich auszudrücken. #00:06:32-5#

L19: Eine andere Perspektive betrifft jetzt eher das Männer-Frauen-Ding, dort, aber nicht nur dort, das erlebe ich hier auch ... ich weiß gar nicht, wie ich das fassen soll. Wenn Leute erstmal so (mit verschränkten Armen, nach hinten gelehnt) dasitzen im Seminar und v. a. die Männer so da sitzen, die Frauen sitzen nicht so da. Hatte ich manchmal so das Gefühl, ... also in XXX war es so ein Stück weit. ... Rolle, Norm ... irgendwie das sind so männliche Dominanzmerkmale. ... Ich finde, es drückt Haltung aus, Haltung zum Gegenstand ... und das führt auf meiner Seite dazu, dass ich denke, „komm, Euch will ich jetzt hier auch ran kriegen, es gibt jetzt hier kein Zurücklehnen und wir lassen mal die anderen machen“ ... und das sendet natürlich auch an die Mitstudierenden Gesten, nach dem Motto, das sind die coolen, die mega-lässigen, die sich zurücklehnen ... Ich finde in XXX war es oftmals so ein männlicher ... „Migrations-Habitus“ . Und hier ist es aber eher so, da sind es die Sportstudenten beispielsweise. ... überhebliches Dominanzverhalten, ja schon eher sowas in der Richtung. Vielleicht hat es auch was mit „Revier markieren“ oder keine Ahnung was zu tun. So dieses erstmal in die Situation gehen und „möglichst dicke Schultern machen“. #00:11:18-5#

L19: Also für mich sind die Verhaltensweisen schon soziodemographisch geprägt ... viele, die ich wahrnehme ... Was ich hier zum Beispiel positiv sehe ist, so etwas wie Schicht, wo man merkt, dass hier glaube ich auch Leute studieren, die wohnen hier im Umfeld. Das ist so eine ganz klassische Uni, wo das Einzugsgebiet maximal 30 km beträgt. Und wo ich mich bei mehreren Studierenden - glaube ich - zurückerinnert fühle an meine Studierendenzzeit. Wo zum Teil durchschimmert, dass sie zu der ersten Generation gehören, die studiert. Wo dann in Nebengesprächen z. T. rauskommt „ich weiß nicht, wenn ich fragen kann. Meine Eltern machen das und das“ oder „ich weiß nicht, wie das hier an der Uni funktioniert, so genau, weil meine Freundinnen sind alle nicht Studenten“ und so Dinge, die erfahre ich manchmal. #00:14:52-6#

L19: Die kommen insofern durch, weil gerade, wenn ich an so Betreuung von Abschlussarbeiten denke, dass sie öfter kommen. ... In der Interaktion sehe ich es nicht, glaube ich. Sondern das sind solche Sachen, die ich dann sehe, sobald ich mit ihnen an einem Prozess arbeite, der stärker am Individuum fokussiert ist, als an der Lerngruppe. #00:15:32-3#

L19: Naja, es gibt natürlich immer in solchen Kleingruppen, wenn ich dann sage „o.k., fassen sie das zusammen auf Meta-Plan ...“ dann gibt es auch immer die Frauen, die schreiben. ... Das gibt es dann halt schon, die, die eher sagen, irgendwie „ich mache das Bild fertig oder trage die Sachen zusammen“ ... die übernehmen nicht Verantwortung in der Gruppe, sondern fürs Hinschreiben. (...) Die finde ich gibt es schon. Dann wird immer gefragt „Wer hat die schönste Handschrift?“ und so - diese Sachen gibt es halt schon. Deswegen sind es oft Frauen, finde ich, die dann schreiben müssen, oder schreiben wollen oder so. Und dann gibt es natürlich unterschiedliche Qualitäten. Es gibt welche, wo ich beobachte, dass die einfach nur diktieren wollen. ... Dann gibt es andere, die den Prozess im Schreiben steuern, ... die sich inhaltlich damit auseinandersetzen. Von daher gibt es in dieser Rolle glaube ich schon diese zwei. ... das können auch Männer sein, keine Frage. #00:40:28-9#

L19: Die (Unsicherheit im Habitus) ist für mich halt unsichtbar und manifestiert sich v. a. halt in so Betreuungsgeschichten. Deswegen ist sie halt insofern anders als die, die man so konkret am Seminar festmachen kann. #01:15:11-9#

KONSTRUKTE ZUR BEDEUTUNG FÜR DEN LEHR-LERNPROZESS (L19)

Über den Vergleich der benannten Verhaltensweisen hinsichtlich ihrer Bedeutung für den Lehr-Lernprozess identifiziert L19 sechs Konstrukte, davon zielen drei auf das Lehrhandeln, zwei

beziehen sich auf den Gruppenlernprozess und eines auf den individuellen Lernprozess. Bezüglich der Bedeutung der unterschiedlichen Verhaltensmerkmale für den individuellen Lernprozesses leitet die Interviewpartnerin das Konstrukt ab, „freier eigener Lernprozess vs. überlagerter Lernprozess“ (5), dabei stehen auf der einen Seite 100 % der Aufmerksamkeit für den eigenen Lernprozess zur Verfügung, während beim Gegenpol ein gewisser Prozentsatz für andere Prozesse, z. B. auch durch Unsicherheiten, für den eigentlichen Lernprozess verloren geht.

Bezogen auf die Implikationen für das Lehrhandeln unterscheidet sie das Thema der Sichtbarkeit, „individueller Lernprozess ist sichtbar vs. der individuelle Lernprozess bleibt unsichtbar“ (1), die Förderungsperspektive, „fördern wollen vs. Grenzen ziehen“ (3), und die der Lehrenden- vs. Gruppen-Zentrierung, „ermöglicht Gruppensteuerung vs. Rückführung zum Lernprozess erforderlich“ (4). Mit Blick auf die Bedeutung für den Gruppenlernprozess bezieht sich das eine gefundene Konstrukt generell auf die Fassbarkeit, „Gruppenlernprozess sichtbar vs. Gruppenlernprozess nicht fassbar“ (2), und das andere Konstrukt auf die Bedeutung im Sinne eines Beitrags zum Gruppenlernprozess - „inhaltlicher Beitrag zur Gruppe vs. kein inhaltlicher Beitrag“ (6).

1. Individueller Lernprozess ist sichtbar - individueller Lernprozess ist „unsichtbar“ (Vergleich: vernetzen & Mitläufer (+Schreiberlinge))

L19: ... ich weiß nicht, ob es ein Unterschied ist im Niveau. Weil das (Befördern) drückt ja ein Niveau aus. Oder ob es nicht eine Unterschiedlichkeit in der Art ist. ... Weil ich glaube, die (Mitläufer) müssen auch Sachen vernetzen, nämlich das was sie hören, mit dem, was sie eigentlich selbst im Kopf haben. Das ist glaube ich eine andere Art von „fördert den eigenen Lernprozess“. Ist nämlich da glaube ich - und da kommt es darauf an, wie rezeptiv oder wie aktiv sind sie - aber ich glaube es ist genauso möglich, es ist einfach nicht sichtbar für mich, hängt von ihnen ab. Während das bei dem (der vernetzt) ganz klar sichtbar ist, das was er sich dabei gedacht hat, ist das (beim Mitläufer) nicht sichtbar, aber es ist keine Unterordnung. Also ich hätte jetzt nicht gesagt, das ist weniger als das. Ich hätte gesagt, die können auch auf der gleichen Stufe sein. #00:50:11-4#

L19: ... nicht sichtbar ist für mich (als Gegenpol) zu wenig, weil er auch nicht stattfinden kann. ... „unsicher“ glaube ich wäre das (Gegenteil). ... weil da wären für mich beide Elemente drin, er kann stattfinden, ist einfach nur nicht sichtbar. Aber er kann auch nicht stattfinden und das wäre dann das ganz außen, Äußerste. #00:51:30-2#

2. Machen den Lernprozess der Gruppe sichtbar - Lernprozess der Gruppe nicht fassbar (Vergleich: Gegenposition + (Moderator) & Schreiberling)

L19: Sie (die Schreiberlinge) machen (den Lernprozess der Gruppe) sichtbar, aber ... indem sie erstmal nur schreiben, aber das hat mit dem Lernprozess erstmal wenig zu tun, hätte ich gesagt. Dann würde ich eher die dahin tun, die im Schreibprozess moderieren, also aktiver die Sachen eben machen. Jemand, der erstmal nur das schreibt, was die Gruppe sagt, so nach dem Motto „sag mir mal, was ich schreiben soll“ #00:54:46-1#

L19: Naja, sie bringen es (den Gruppenlernprozess) letztendlich ein Stückchen weiter voran. Wenn du davon ausgehst, dass das so ein linearer oder wellenförmiger Prozess ist, machen die es natürlich sichtbar, dass man ein Stück weiter gekommen ist an manchen Stellen. ... sie machen ihn sichtbar, hätte ich gesagt. Und sie machen ihn anders sichtbar als bei mir, wenn ich jetzt so drüber nachdenke. Weil es letztendlich die eigene Form der Sichtbarmachung, die eigene Sprache ist. Sie würden das anders machen, als ich es tue. Sie moderieren anders und sie beziehen anders Gegenposition. #00:57:50-6#

L19: Naja, es (der Lernprozess der Gruppe) ist offen ... oder nicht ... ablesbar oder nicht fassbar. #00:58:41-9#

3. Fördern wollen - Grenzen ziehen (Vergleich: Dominanzverhalten, Unsicherheit im Ausdruck & Kritiker)

L19: Ja, ziemlich einfach, (schiebt Dominanzverhalten & Kritik zusammen) ... weil ich denke, das ist auch eine Form von Reviermarkierung und Kritik. #00:59:50-8#

L19: Ich würde es umdrehen und Dominanzverhalten in der Mitte sehen, weil bös gesagt ist das (die Dominanz) es ja, die es zu überwinden gilt. Also damit zu agieren, oder das irgendwie zu bearbeiten. Und das (die Kritik) will ich gar nicht bearbeiten. Also ich bin keine Rechenschaft schuldig. Wenn jemand Kritik äußert, dann können wir das auf einer Metaebene diskutieren. Aber es geht mir dabei dann nicht darum, die Kritik abzuschalten. Aber das Dominanzverhalten will ich auflösen. ... Wir benehmen uns alle ganz normal in dieser Gruppe. Und die will ich da letztendlich irgendwie hinbringen. #01:01:26-7#

L19: ... (meine Lehrintervention wäre) also hier (bei der Unsicherheit) ganz klar fördern, hier (bei der Dominanz) ganz klar abstellen und auch bewusst dagegen arbeiten und das (Kritikverhalten) anerkennen und sich inhaltlich auseinandersetzen. Es kommt natürlich immer darauf an, welche Form von Kritik es ist. Es gibt Kritik, mit der setze ich mich nicht auseinander und es gibt eine, wo ich sage, o.k., wir können gerne über Lehrkonzepte und ähnliches diskutieren. #01:01:59-8#

L19: Also fördern wollen auf jeden Fall. Ich glaube die Frage des Könnens ist keine, die an mir liegt. ... Das einzige, das ich machen kann, ist es Rahmenbedingungen zu schaffen, dass es abgebaut wird letztendlich und das hängt damit (mit dem Dominanzverhalten) zusammen auch eventuell. ... Also fördern wollen (...) aber was, was auf dem - gerade wollte ich sagen, was auf dem Individuum basiert, aber es hat natürlich auch Auswirkungen auf die Gruppe, also schon auch beides. #01:03:11-1#

L19: Es ist die Frage, was ist mein Lernziel und wann müssen die sich mündlich ausdrücken und wie und wann nicht. Also ich habe die Situation (der sprachlichen Unsicherheit) vor allen Dingen in Großgruppen gemacht, wenn es um die ganze Gruppe ging. Ich habe sie nicht ausgemacht in Kleingruppen. Von daher könnte eine Möglichkeit einfach sein, o.k., ich löse es auf, mache nur Kleingruppenarbeit, dann ist das abgefedert. Wenn ich aber sage, nein, ich möchte, dass die das auch als Ziel mitnehmen; dass sie sich in der Gruppe äußern können, dann muss ich es gar nicht auflösen, sondern dann muss ich die Situation eigentlich bewusst herbeiführen. ... Aber das fördern wollen wäre mir schon wichtig. #01:04:09-5#

L19: Beim Dominanzverhalten, wäre das, ... „abstellen“ ... also für den wäre das ganz klar. ... ja Grenzen setzen (...) Und das (bei den Kritikern) hat auch mit Grenzen setzen zu tun, nämlich die Grenze, bis zu welchem Punkt diskutiere ich mit Euch. #01:04:34-5#

4. Ermöglicht, den Lernprozess der Gruppe zu steuern - erfordert Rückführung zum Lernprozess (Vergleich: Dominanzverhalten, Unsicherheit im Ausdruck & Kritiker)

L19: Ja, kann man schon sagen. Also hier sehe ich mich ganz klar in der Pflicht, dass ich „etwas kreierte, was fördert“. Während hier erstmal Hauptakteur für den Lernprozess die Gruppe ist und ich dagegen steuern muss. Und ich hier mit der Gruppe arbeite. ... Hier bin ich „gegen die Gruppe“... so ein Stück weit erstmal Bedingungen herstellen. Und hier arbeite ich mit der Gruppe. #01:09:49-6#

L19: (ermöglicht der Lehrperson den Lernprozess der Gruppe) zu steuern. Zu fördern hört sich so unspezifisch an, da geht es glaube ich eher um eine Steuerung. #01:10:29-9#

L19: (das andere wäre), dass ich gar nicht zum Steuern komme. Also wenn man es jetzt anders formuliert, würde man sagen, der Gruppenprozess wird erstmal durch die Gruppe gesteuert, hier, da steuere ich erstmal nicht, ich steuere höchstens vorher im Abstellen dessen. Also die Steuerung hier wäre eine auf der zweiten Ebene. #01:11:07-5#

L19: (...) erfordert es zu den Lernprozess zurückzuführen, genau. #01:11:17-6#

5. Freier eigener Lernprozess (100 %) - überlagerter Lernprozess (60 % : 40 %) (Vergleich: Gegenposition, Unsicherheit im Habitus & Unsicherheit im Ausdruck)

L19: Naja, da hätte ich gesagt, hat es auch was zu tun mit Selbstbewusstsein. Und die Bedeutung

für den Lernprozess ... da ist die Frage für sich, oder für die Gruppe. (...) Wobei das für mich glaube ich was zu tun hat mit ... frei sein oder Luft haben, Position zu beziehen ... derjenige, der es hat, einfach durch sein Selbstbewusstsein. Ich bin so gesattelt und standfest ... auf beiden Füßen, dass ich das so sagen kann. Und hier (bei den Unsicheren) wird der Lernprozess an vielen Stellen ... konterkariert, oder ist gegenläufig zu anderen Prozessen. ... Es hat was mit Störfaktoren zu tun. ... Also, dass hier sowohl durch den sprachlichen Ausdruck als auch hier durch den Habitus ... Man vom eigentlichen Lernen, wenn man jetzt stofflich denkt, weg kommt. #01:18:56-8#

L19: (der individuelle Lernprozess ist nicht nur sichtbar, sondern) er ist frei. Also freies Lernen oder irgendwie so. ... freier eigener Lernprozess, genau. #01:19:34-5#

L19: Ja, ich hatte eher so das Gefühl, wenn man da so den Lernprozess hat, dann wären das bei dem (der Gegenposition bezieht) 100 % und bei denen (die unsicher sind) gehen von den möglichen 100 % Lernprozess irgendwie 60 % weg für andere Sachen. ... Also dass es quasi auf der Seite (der Unsicheren) einen Faktor X gibt, der Ressourcen zieht. #01:20:15-8#

L19: (...) „verunreinigtes“ Lernen ... damit meine ich so emotionale Prozesse, die sich über das Lernen lagern. Wo du weißt, du kannst dich nicht drauf einlassen, weil du mit ganz vielen anderen Sachen noch beschäftigt bist, eigentlich. #01:20:42-2#

L19: ... eingengter ... oder determinierter Lernprozess ... durch andere Dinge überlagerter, überlagerter ist doch ein schönes Wort. #01:21:18-3#

6. Inhaltlicher Beitrag für die Gruppe - kein inhaltlicher Beitrag für die Gruppe (Vergleich: Gegenposition, Moderation & Unsicherheit im Ausdruck)

L19: Also für mich wäre das so eine klassische Dreier-Geschichte, glaube ich. (...) Es wäre für mich so eine Skala, hier (Gegenposition) wird es mehr, da (Unsichere) sind wir überlagert, hier (Moderation) können wir schon in der Kleingruppe eigene Positionen beziehen. Das würde auf das Konstrukt passen, aber auch auf das und das glaube ich, weil es so eine Gruppendimension hat, also vom Individuum, über die Kleingruppe, bis hin zur Großgruppe, wäre das für mich so eine Abfolge. #01:23:34-7#

L19: Die (Gegenposition beziehen) setzen sich halt auseinander erstmal mit dem Lerninhalt, während das hier (beim Moderieren) gar nicht sein muss erstmal, oder nur mental. #01:24:12-7#

L19: Input für die Gruppe kommt von hier (von denen, die Gegenposition beziehen) letztendlich. Da (bei der Unsicherheit im Ausdruck) nicht, aber das heißt nicht, dass er nicht stattfindet in Bezug auf den eigenen Lernprozess. #01:25:27-2#

L19: (...) inhaltlicher Beitrag für die Gruppe #01:25:55-0#

L19: .Der Gegenpol, wäre ein „kein“ davor, also kein inhaltlicher Beitrag für die Gruppe. ... Ja, doch, wenn ich ihn nicht artikuliere, ist der Gedanke erstmal nicht sichtbar. #01:26:27-2#

GRID-MATRIX: EINSCHÄTZUNG ALLER ELEMENTE IM HINBLICK AUF ALLE KONSTRUKTE (L19)

Die Profile der beiden Verhaltensmerkmale „vernetzen“ (7) und „Moderation“ (9) spiegeln für alle Konstrukte eine 100 % Wirkung auf die Konstruktausgangspole. Etwas schwächer, aber immer auch mit dem Schwerpunkt auf den Konstruktausgangspolen wird die/der „Wortführer/in“ (5) eingeschätzt: Auch das Verhaltensmerkmal „der Kritikerin/des Kritikers“ (6) weicht nur bezogen auf das Konstrukt „fördern wollen vs. Grenzen setzen“ (3) in der Wirkung tendenziell Richtung Gegenpol ab. Auch die beiden Verhaltensmerkmale „Schreiber/line“ (8) sowie die/der „Mitläufer/in“ (4) werden jeweils nur bezogen auf zwei Konstrukte in ihrer Wirkung Richtung Gegenpol eingeschätzt. Dies gilt bei „Schreiber/line“ (8) für die Sichtbarkeit des individuellen Lernprozesses (1) sowie den freien eigenen Lernprozess (5). Bezogen auf die/den Mitläufer/in (4) ist es ebenfalls der un-/sichtbare individuelle Lernprozess (1) und zusätzlich die Un-/Sichtbarkeit des Gruppenlernprozesses (2).

Das „überhebliche Dominanzverhalten“ wird in seiner Wirkung durchgängig für alle Konstrukte dem Gegenpol zugeordnet. Bei den beiden Konstrukten zur Unsicherheit im sprachlichen Ausdruck wie zur Unsicherheit im Habitus fällt im Profil, das bei beiden fast identisch ist, auf, dass bezogen auf das Konstrukt „ermöglicht Gruppensteuerung vs. Rückführung zum Lernprozess erforderlich“ (4), nicht eingeschätzt werden und obwohl sie ansonsten über alle Konstrukte hinweg in ihrer Wirkung dem Gegenpol zugeordnet werden, werden sie konsequenterweise bezogen auf das Konstrukt „fördern wollen vs. Grenzen setzen müssen“ (3) mit 6 bewertet.

7 Gegenposition, vernetzen	9 Moderation	5 Wortführer/in	6 Kritiker/in	8 Schreiber /line	4 Mittläufer/in	1 Unsicherheit im Ausdruck	3 Unsicherheit im Habitus	2 überhebliches Dominanzverhalten	Verhaltensmerkmale L 19 Konstrukt (6-4) & Gegensatz (3-1)	
6	6	6	6	2	1	2	1	1	individueller Lernprozess sichtbar - unsichtbar	1
6	6	5	4	5	2	1	2	1	Gruppenlernprozess sichtbar - unfassbar	2
6	6	5	3	4	4	6	6	1	fördern wollen - Grenzen setzen	3
6	6	5	5	4	4	x	x	1	ermöglicht Gruppensteuerung - Rückführung nötig	4
6	6	5	5	3	5	2	1	2	freier eigener Lernprozess - überlagert	5
6	6	4	5	4	4	2	2	3	Inhaltlicher Beitrag zur Gruppe – kein inhaltlicher Beitrag	6

ABBILDUNG 42: GRID-MATRIX LEHRPERSON 19

4.3.20. Lehrperson 20 (L20)

Die 20. Lehrperson ist weiblich, gehört zum Mittelbau im pädagogischen Bereich, sowohl in der Weiterbildung als auch in der grundständigen Lehre einer Technischen Universität. Sie bringt sowohl einen ingenieurwissenschaftlichen als auch einen pädagogisch, kulturwissenschaftlichen und theologischen Hintergrund mit. Die Studienwahl Maschinenbau und Theologie erfolgen auf Grund des entsprechenden fachlichen Hintergrundes. Die Ergänzung durch die Berufspädagogik erfolgt aus pragmatischen Überlegungen.

Im Anschluss an berufliche Erfahrungen in der Unternehmensberatung, ehrenamtlicher Tätigkeit mit theologischem Hintergrund und Auslandsaufenthalt folgt noch stark interessengeleitet ein Studium der Kommunikationswissenschaften als Aufbaustudium. Daran schließt sich eine Berufstätigkeit im Marketingbereich eines weltweit agierenden Autokonzerns an sowie die Gründung einer eigenen PR-Agentur, vor dem Hintergrund der Pflegebedürftigkeit ihres Mannes, den sie kurz darauf verliert. Über Tätigkeiten in allen drei Herkunftsbereichen arbeitet sie parallel

an der Hochschule und entscheidet sich schließlich mit der Kombination Pädagogik und Technik ganz für die Tätigkeit an der Universität wie auch für eine Promotion in diesem Bereich. Zum Zeitpunkt des Interviews ist sie 47 Jahre alt und bringt 13 Jahre Lehrerschaft mit. Weiterhin arbeitet sie ehrenamtlich im pädagogischen Bereich.

L20: Es ist nicht stringent mein Leben, mein Lebenslauf, auch mein beruflicher Werdegang, aber es hat ... die einzelnen Steine irgendwie ... ob ich jetzt bei der Presse gelernt habe auf Leute zuzugehen, Interviews zu führen ... mit Menschen zu arbeiten, auch die Theologie dann wieder ... dass man Menschen eigentlich nicht in Schubladen stecken darf. Und trotzdem sage ich, man kann Menschen in Schubladen stecken, weil wenn ich dann Traugespräche führe oder Taufgespräche bei mir zuhause, wenn was ansteht, weil ich gebucht werde, europaweit ... dann ist das, o.k., man kann Menschen doch in Schubladen stecken ... genau natürlich im positiven Sinne. Nicht negativ, sondern, dass man sagt, das ist so ein Charakter ... Und alles bereichert mich. Ich bin ein Mensch, der sehr neugierig ist, deswegen sitze ich ja auch jetzt hier ... Und ich werde jetzt meine Dissertation abschließen ... habe da auch wieder Technik und Pädagogik verbinden können. ... mal gucken. #01:47:10-0#

Bedingt ist ihre Neugierde am Leben und Lernen durch - so sagt sie selbst - ihre eigene gesundheitliche Situation, die durch eine Diabetes-Diagnose in ihrem 7. Lebensjahr geprägt ist, und die damit verbundene sehr kurze Lebenserwartung, die für sie jedes weitere Lebensjahr zum Geschenk macht.

L20: (...) die Neugierde am Leben ist es im Grunde genommen. Ist aber auch dadurch bedingt ... ich bin seit meinem 7. Lebensjahr Diabetikerin. Und das war eine harte Zeit damals, wo man dann sagt, das Kind stirbt mit 20, wird verblödet oder so. Man hängt am Leben, das ist eine andere Wertigkeit, die man da entwickelt. Und jedes Jahr seit dem 20. Lebensjahr ist ein Geschenk. Und man sieht die Welt anders. Jetzt auch der Schnitt mit meinem Mann war sehr schwer. Aber es wurde auch wieder bunt, es wurde herzlich wieder ... mit vielen Menschen. Ich kann jetzt nicht sagen, dass ich das anrate jedem (...) #01:48:21-2#

Lernen versteht sie als gemeinsame Erfahrung und sieht ihre Rolle darin zu ermöglichen, zu ermutigen und dabei selbst Vorbild zu sein.

L20: Also ich bin jetzt niemand, der sich jetzt vorne hinstellt und wie früher den Studenten, Schülern oder meinen Mitmenschen allgemein aufoktroziert. Also es ist immer ein gemeinsames Erfahren. Ob das hier die Studenten sind oder auch meine kirchliche Gruppe mit alten Damen, die dann mal vors Mikro treten ihnen die Hemmschwelle nehmen. Die Möglichkeit anbieten, natürlich erstmal theoretisch was zu beleuchten. ... Es gibt ja Menschen, die haben dann so ihr Konzept und das fahren sie und (...) Sondern ich mische mich eigentlich eher mehr unters Volk und versuche mit positivem Beispiel voranzugehen. #01:50:12-9#

In Hinblick auf die Bedeutung der Lehre sieht sie diese als gleichwertig mit der Forschung.

L20: Gut, jetzt komme ich natürlich auch aus dem Maschinenbau, wo Forschung das Nonplusultra ist. Forschung hat für mich auch einen hohen Stellenwert, aber nicht so hoch, dass er über der Lehre steht. Es ist wichtig, die Forschung, weil, wir brauchen die Ergebnisse und wir brauchen den Fortschritt. Das kann ich auch von meiner Krankheitsgeschichte sagen, das brauchen wir, das rettet Leben. Aber es muss auch gleichwertig umgesetzt werden und dafür braucht es Lehre. Also das ist dann gleichwertig. #01:51:30-1#

Ihre Erfahrung mit Vielfalt ist v.a. durch ihre unterschiedlichen fachkulturellen Hintergründe wie auch den beschriebenen unkonventionellen Werdegang geprägt.

L20: Was nur hier so oftmals wirklich total verschlossen hat, ist die Richtung Maschinenbau. (...) jetzt sind wir hier in der Pädagogik, gut, ich bin ja Berufspädagogin. Also in der Pädagogik, da geht es um den Menschen und das merkt man schon. Das geht schon um Fachinhalte, aber es geht jetzt nicht um irgendwelche Herleitungen von mathematischen Funktionen ... wo man wirklich nur mitschreibt an der Tafel heutzutage noch. Das wird heute immer noch gemacht, ... ich hatte das Glück, muss ich wirklich sagen, ich habe alle Stufen so mitgemacht. Als Maschinenbau-Studentin, morgens sind wir zu den Pädagogen gegangen und am Abend habe ich die Theologie gemacht, freie Diskussion. Und da war der Tag ausgefüllt. Aber wirklich alles so querbeet, das ganze Spektrum. Und ich sage, man kann schon so ein bisschen zuordnen. Und das Reden als Wiederholung, als Lernprozess gibt es -wie gesagt - halt wirklich mehr so hier in den Sozialwissenschaften oder in den Geisteswissenschaften. Auch deswegen, das richtige Seminieren, dass man die Studenten mit einbezieht. Wie in den großen Vorlesungen mit 500 Maschinenbauern. #00:21:27-2#

Die im Folgenden entwickelten Elemente und Konstrukte beziehen sich auf ihre Erfahrungen in einem Seminarformat mit 20-25 Studierenden, in dem sie die Studierenden im ersten Moment als sehr verschlossen erlebt und mit der Erwartungshaltung „mach mal“ gegenüber den Lehrenden. Das mag z. T. auch mit dem Thema der Veranstaltung zusammenhängen, das mit „Märchen als Symbole der Lebenserfahrung“ an die Lebenserfahrung und -entwicklung der einzelnen anknüpft. Wenn sich die Studierenden dann öffnen, kann das in Einzelfällen zu einer Herausforderung für die Lehrpersonen werden, diese aufzufangen.

L20: (...) es öffnet so die Seele. Es ist schon auch für uns Dozenten dann teilweise eine Herausforderung. Jetzt bin ich auch noch evangelische Theologin, das geht, also ich kenne mich mit Seelsorge aus und kann dadurch auch mal Einzelgespräche im Nachgang auch führen. Weil es bricht so viel raus, also ein Gespür, was man da so hat, was da so wabert - wie man so sagt - das tickt man einmal an und schon geht es los ... Und dann sind sie total neugierig und kommen und wollen und wollen und wollen. Weil sie merken, da ist was in meinem Leben, was mich ganz persönlich betrifft. ... Dann wird nicht mehr gefragt: „Lerne ich das für irgendeinen Unterricht, oder lerne ich da für eine Prüfung ...?“ sondern dann wollen sie aufarbeiten, ohne dass sie das sagen. Aber sie wollen aufarbeiten. Weil das nämlich dann interessant ist, warum meine Geschwister so reagieren, warum ist bei uns die Konstellation so? Weil wir gehen ja dahin, dass wir gucken, wie ist die Geschwisterkonstellation auch ... so tief geht das. #00:08:29-4#

WAHRGENOMMENE VERHALTENSWEISEN & MERKMALE (L20)

Die 20. Interviewpartnerin unterscheidet acht Verhaltensweisen und Merkmale von Studierenden im Lehr-Lernprozess. Das „aktive Nachfragen“ (1) wie ein „über den Seminarkontext hinausgehen“ (2) sind für sie die sichtbaren idealtypischen Verhaltensmerkmale. Als Kontrast steht diesen beiden Verhaltensmerkmalen das „verschlossen Bleiben“ (3) gegenüber. Außerdem beobachtet sie in ihren Veranstaltungen das Verhaltensmerkmal „pflichtbewusst“, welches sich auch als „gut strukturiert“ (4) sichtbar in Unterlagen und Textaufbereitung zeigt. In der wahrgenommenen „kritischen Haltung“ (6) steckt ihrer Erfahrung und Beobachtung nach – im Gegensatz zum „verschlossen bleiben“ - das Potenzial und die Chance sich zu öffnen. Die „offene Interaktion“ (7) als Kontrast zum verschlossen bleiben, meint die Interaktion mit anderen und das bewusste Einbeziehen der Gruppe. Auch derjenige, der „sich selbst als Fall einbringt“ (8), sorgt für einen Impuls in der Gruppe und will bewusst das Potenzial der Gruppe für seinen Fall nutzen.

IDEALTYPISCH

1. Aktiv nachfragen

L20: Da gibt es schon Personen, die dann wirklich aktiv werden, die dann bei uns auch auftauchen nach dem Seminar oder während der Woche auch, die mehr wissen wollen, die einfach nachfragen. #00:09:58-7#

2. Über Seminarkontext hinausgehen

L20: Umsetzung sehen wir dann, wenn ... würde ich sagen aktiv nachfragen plus umsetzen ist ... weil das ist immer leicht, oder leichter hier hoch zu kommen ... aktiv nachfragen und umsetzen sieht man dann daran, dass sie nochmal zusätzlich einen anderen Kurs belegen, Literatur selbstständig gucken, so mal nachschauen und uns die Literatur bringen auch ... #00:10:41-5#

L20: Ja, und uns ja auch Feedback geben, so dass wir genau sehen, wer beschäftigt sich wirklich auch im Rahmen seines eigenen Lebens damit. Und da würde ich sagen, da fruchtet das dann auch. #00:11:16-1#

L20: Das ist bei diesem Seminar so ... ich mach ja auch Medienpädagogik, da ist es auch relativ lebendig, weil das was ganz anders wieder ist, ... aber das ist nicht hier an der Universität ... und ... da gibt es mehr die hier, die dann auch über das Seminar hinaus gehen ... die dann auch Themen rein bringen, studentische Themen ... und darum geht es uns ja. ... Und die sind dann wirklich sehr aktiv, also ganz, ganz aktive. Auch wirklich außen aktiv, die medial arbeiten, die Werbung machen für diesen Studiengang. #00:19:49-9#

WEITERE WAHRGENOMMENE VERHALTENSWEISEN & MERKMALE

3. Verschlussen bleiben

L20: Was wir auch haben, sind dann wirklich die, die verschlossenen bleiben. (...) das sind aufmerksame Zuhörer. Aufmerksame Zuhörer, die sich aber nicht einbringen, die nur zuhören. Und ich habe so den Eindruck, dass die das auch nicht so an sich ran lassen. ... als Selbstschutz ... Ich denke da genau, da ist der „Eiter, der brodet da“, weil sie da nicht so ran wollen, irgendwie. Und man sieht es daran, das sind oftmals diejenigen, die dann aber wunderbar ausgearbeitete Hausarbeiten schreiben, darüber dann. ... aus der Distanz nicht bezogen auf die eigene Person, nie, nie ... sehr distanziert und da stimmt das dann auch mit der Literatur, die wir auch vorgegeben hatten. So das sieht man an denen dann. Daran sieht man dann aber auch - muss ich sagen - dass die wirklich was mitnehmen, weil die sitzen so im Seminar, dass man eigentlich nicht merkt, ob sie was lernen oder nicht. #00:12:50-5#

4. Pflichtbewusst / gut strukturiert

L20: Ja, (das Pflichtbewusstsein erkenne ich) allein am Ordner, den er vor sich liegen hat. Der ist wohlstrukturiert. Wir schicken ja dann immer Hinweise zum Vorablesen immer zu. Und die sind dann wirklich wohl strukturiert, wie er seinen Ordner aufgebaut hat, wo er die (Texte) zu finden hat. Und die verschiedenen Textpassagen sind markiert, das sieht man dann. ... so mit den Markern halt. oftmals verschiedenfarbig ... Also da sieht man, da sind Gedanken voraus gegangen, auch durch die Verschiedenfarbigkeit (...) Aber das liegt dann ordentlich da, der wird aber nie aktiv werden. #00:15:03-9#

5. „Angeschobene“ Selbstdarsteller

L20: Und dann gibt es halt auch so - sage ich mal - Aktivisten oder ich würde fast sagen Schwätzer, die um jeden Preis da irgendwie was loswerden wollen. Die haben nichts gelesen, die erzählen dann von Hinz und Kunz und von der Oma wie das war und überhaupt. Und lassen so ein bisschen Einblick in ihr eigenes Leben zu, in die eigene Person, lieber mal von der weiteren Verwandtschaft. Da wird nichts auf den Tisch gelegt, oder da ... weiß man nicht. Aber jetzt komme ich mal, jetzt rede ich (...) #00:15:39-0#

L20: Ich würde jetzt fast sagen, „angeschobene Selbstdarsteller“ irgendwie. ... Ich weiß nicht, ob diese Personen immer so agieren würden, aber durch das Thema (sind sie) aktiviert und angeschoben. (...) Die sind schon berührt, sind aber lockerer in der Sprache ... und in der Zunge - sag ich jetzt mal - weil es um Sprachverhalten manchmal auch um die Zunge ... darum, dass sie schneller was sagen, geht. ... weil sie halt gern was sagen noch dazu. ... die hören sich auch selber gerne reden. #00:16:54-8#

L20: Wir hatten aber auch den Fall, nicht so in der Richtung, dass man sagt, o.k., jetzt sind wir irgendwann angeschoben. Wir hatten auch schon welche dabei, die haben am Anfang viel erzählt und sind immer stummer geworden. Je tiefer wir einsteigen, oder je mehr Sichtweisen wir präsentieren, wie man Märchen als Lebensmodell sehen kann ... ich denke da ist so ein Lernprozess, oder Umsetzungsprozess irgendwann in Gang gekommen ... die haben nach innen geschaut und sind immer stiller geworden. Manche werden dann lauter und manche werden einfach stiller. #00:17:39-9#

6. Kritische Haltung

L20: (...) diese Verschlussenen sage ich mal... die sind von Anfang an verschlossen und bleiben verschlossen. da gibt es keine Dynamik ... weder in die eine noch in die andere Richtung. Und was ich eben gesagt habe, da gibt es halt so ... entweder in die eine Richtung oder in die andere Richtung ... entweder am Anfang viel reden und dann verschlossener werden oder aber sich das erst einmal kritisch anschauen und sich dann öffnen. #00:18:23-9#

L20: (...) erstmal eine kritische Haltung einnehmen, um zu gucken, lasse ich mich darauf ein oder nicht. ... (man sieht das) oftmals auch am Verhalten, an der Körpersprache. ... Die sitzen erstmal ganz nach hinten gelehnt, nicht so aktiv nach vorne ... gut, Arme verschränkt ist nicht immer nur negativ ... aber doch sehr zuhörend, abwartend. ... Da ist die Tasche nicht ausgepackt, da liegt nichts auf dem Tisch, kein Stift oder sonst was. ... Das geht so zwei Stunden oder zwei Sitzungen und hoppla, beim dritten Mal merkt man, entweder ist sie weg, diejenige Person, oder aber sie öffnet sich. Und dann wird auch noch anders am Tisch gegessen, es wird vielleicht auch mal was gesagt. Also so langsam wird eingestiegen. #00:26:12-5#

7. Offene Interaktion mit anderen

L20: Bei den ersten beiden (Malen), das man sagt, hier ist so eine Neugierde, die dann umschlägt so in Aktionismus so ein bisschen. Eine gewisse Neugierde bleibt denke ich, es muss eine Neugierde sein, ein Interesse einfach, dass sie wirklich so bleiben in dem Seminar. Wo es ja wirklich so ans Eingemachte geht. Die Neugierde ist auch ... aber keine negative Neugierde, was ist eigentlich mit meinem Freund, der mit mir zusammen ins Seminar gekommen ist. Da wird manchmal auch im Duett diskutiert. Was für die ganze Gruppe dann natürlich interessant ist. Aber wird es manchmal auch „so habe ich dich noch gar nicht gesehen“. Das gibt es auch. #00:29:14-6#

L20: Öffnet sich der Gruppe gegenüber ... und zwar nicht so, dass man jetzt sagt anhand des Märchens jetzt direkt, sondern über den Nächsten. Was fällt mir anhand dieser Märchenmodelle oder der Entwicklungsschritte an meinem Nächsten auf? Und er ist offen dafür, das auch zu sagen. Also das ist eine sehr offene Atmosphäre, weil über den Nächsten wird hier etwas berichtet, ob dieser Nächste das möchte oder nicht. #00:32:24-6#

L20: (offene Interaktion mit anderen Seminarteilnehmern), ja. Ja, stimmt, das ist es. (...) Ich habe momentan immer so die Studierenden direkt vor den Augen. ... eine Interaktion, die dann weiter führt, die dann die Gruppe umfasst irgendwann mal. ... Und wir sind dann wirklich eigentlich nur die Moderatoren, so in diesem Gruppenlernprozess. #00:33:02-2#

8. „Sauger“ bringen sich als Fall ein

L20: Um bei meinen Bildern zu bleiben, da gibt es so zwei Personen, die eine Person war sogar kein offizieller Student, sondern Mitarbeiter hier am Unicampus, der wirklich alles „rausgezogen hat, was ging“. Neugierig vom Thema ist er drin geblieben und dann sprach er von seinen drei

Söhnen und hat durch diese Märchenseminare Input bekommen für die eigene Erziehung dieser drei Söhne. Der wurde dann zum Wiederholungstäter und ist in das zweite Seminar auch gekommen, um weiter zu machen, weil der mittlere von den dreien aus der Reihe war. Und weil wir ja auch die Konstellation haben, wie was sein kann, Eltern-Kinder- und Geschwisterkonstellationen ... Das ist wirklich so ein „Sauger“ wie man sagt. #00:37:33-6#

L20: ... ja, so, Sauger ... der für sich oder für sein besseres Handeln, oder was er denkt, das er braucht, besseres Handeln im Umgang mit einem bestimmten Fakt, da einfach Input gesucht hat, gefunden hat und wirklich auch umgesetzt hat. ... zum eigenen Nutzen. Das hat irgendwie so einen negativen Touch, zum eigenen Nutzen ... aber wenn man es positiv sieht, positiv eigener Nutzen, ja. #00:38:47-7#

L20: Ja, er bringt sich auch ein, er schildert immer konkret die Situation, immer die Problemsituation in der Familie, was ihn da betrifft. Und dann geht er auch in die Runde und sagt, was könnt ihr mir bieten? Hat jemand ähnliche Erfahrungen? oder so. ... Er bringt sich als Fall ein. #00:39:28-9#

ZUSAMMENHANG DER WAHRGENOMMENEN VIELFALT MIT DIVERSITY-MERKMALEN (L20)

Entgegen der Vorannahme erlebt die 20. Interviewpartnerin keine Zurückhaltung bei Studentinnen mit Migrationshintergrund.

L20: Was nur hier so oftmals wirklich total verschlossen hat, ist die Richtung Maschinenbau. ... jetzt sind wir hier in der Pädagogik, gut, ich bin ja Berufspädagogin. Also in der Pädagogik, da geht es um den Menschen und das merkt man schon. Das geht schon um Fachinhalte, aber es geht jetzt nicht um irgendwelche Herleitungen von mathematischen Funktionen ... wo man wirklich nur mitschreibt an der Tafel heutzutage noch. Das wird heute immer noch gemacht, ... ich hatte das Glück, muss ich wirklich sagen, ich habe alle Stufen so mitgemacht. Als Maschinenbau-Studentin, morgens sind wir zu den Pädagogen gegangen und am Abend habe ich die Theologie gemacht, freie Diskussion. Und da war der Tag ausgefüllt. Aber wirklich alles so querbeet, das ganze Spektrum. Und ich sage, man kann schon so ein bisschen zuordnen. Und das Reden als Wiederholung, als Lernprozess gibt es - wie gesagt - halt wirklich mehr so hier in den Sozialwissenschaften oder in den Geisteswissenschaften. Auch deswegen, das richtige Seminieren, dass man die Studenten mit einbezieht. Wie in den großen Vorlesungen mit 500 Maschinenbauern. #00:21:27-2#

L20: (bezogen auf die typischen Diversity Merkmale gibt es keine Unterschiede hinsichtlich der benannten Facetten) ... nein, muss ich ehrlich sagen, nein. #00:22:13-0#

L20: (...) gar nicht, also, was ich hier an der Uni mache, nein ... da sind also auch Frauen mit Migrationshintergrund, forsch, sehr offen, ja. #00:22:37-3#

L20: Das war bis jetzt auch immer sehr gut gemischt eigentlich auch in den verschiedenen Seminaren, jetzt, die wir hatten. Also es kam bei uns immer mehr darauf an, welches Märchen wir angesprochen haben. ... Das dementsprechend Frauen oder Männer ... mehr gesprochen haben oder sich damit angesprochen fühlten. Rotkäppchen z. B. oder so ... da waren es schon mehr die Frauen, die sich darüber Gedanken gemacht haben ... gerade die Rolle der Mutter übertragen auf Rotkäppchen. Und dann kamen so ein paar Kommentare halt von Männern. Das kommt manchmal auch. Oder dann umgekehrt, irgendwie der Fischer und seine Frau, das waren die Männer dann wieder ... oder der Froschkönig. Also wenn der Froschkönig an die Wand geklatscht wird, überlegt jeder junge Mann, der da bei uns sitzt, Anfang 20, ob er denn auch schon mal symbolisch an die Wand geklatscht wurde. (...) Aber es war jetzt nicht so, dass man sagt, Frauen reden mehr oder Männer. #00:24:35-9#

KONSTRUKTE ZUR BEDEUTUNG FÜR DEN LEHR-LERNPROZESS (L20)

Aus der Gegenüberstellung der einzelnen Verhaltensmerkmale bezogen auf ihre Bedeutung für den Lehr-Lernprozess leitet L20 sieben Konstrukte ab, davon beziehen sich vier auf das Lehrhandeln, zwei sind auf den Gruppenlernprozess gerichtet und eines zielt auf den individuellen Lernprozess der/des einzelnen Studierenden. Das Konstrukt zum individuellen Lernprozess bezieht sich allgemein auf die fördernde Wirkung des Verhaltensmerkmals „fördert den eigenen Lernprozess vs. hindert den eigenen Lernprozess“ (1).

In der Wirkung der Merkmale auf den Gruppenlernprozess unterscheidet die Interviewpartnerin die allgemeine Verbesserung „fördert/bereichert den Gruppenlernprozess vs. Stagnation des Gruppenprozesses“ (1) wie die Wirkung auf das anknüpfen können, „Gruppe kann anknüpfen vs. Ablenkung“ (7). Bei den Konstrukten zum Lehrhandeln leitet L20 aus der Wirkung der Merkmale die generelle Unterscheidung zwischen Studierenden-zentrierung vs. Lehrenden-Zentrierung ab, „Selbstgesteuertes Lernen vs. abholen müssen“ (4), außerdem bezogen auf den unterschiedlichen Interventionsbedarf „laufenlassen vs. kanalisieren müssen“ (5) sowie den Inhaltsbezug „inhaltlich anknüpfen können vs. Inhalte einbringen müssen“ (6), sowie das in den Verhaltensmerkmalen steckende Inspirationspotenzial „inspiriert Lehrperson vs. Inspiration fehlt“ (3).

1. Fördert eigenen Lernprozess - hindert den eigenen Lernprozess (Vergleich: aktives Nachfragen & verschlossen bleiben)

L20: Als Erstes würde ich schon sagen, dass für einen Lehr-Lernprozess ein aktiv Nachfragender für sich selbst besser ist, für die Gruppe besser ist, diese voranbringt, damit auch - das ist ein Punkt wo sie gleich sind - für den Dozenten, kann dieses aktive Nachfragen ihn motivieren, weiter zu recherchieren, Neues einzubringen die nächste Stunde ... kann Herausforderung sein. Der (Verschlossene) aber erst recht, für den Dozierenden. #00:43:23-7#

L20: Ich würde fast sagen, es hindert den eigenen Lernprozess. ... Hindert in der Richtung, dass er (der Verschlossene) schon was lernt, weil er hört ja zu, er nimmt was mit, aber er hätte noch mehr Möglichkeiten in der Interaktion vielleicht was zu lernen. (...) genau, er schöpft die Potenziale nicht aus ... also er hindert sich damit. #00:44:55-7#

L20: Für mich war das jetzt im ersten Moment wirklich so die Förderung wirklich so umfassend zu sehen, positiv. #01:15:30-4#

2. Bereichert/fördert den Gruppenlernprozess - Stagnation des Gruppenlernprozesses (Vergleich: aktives Nachfragen & verschlossen bleiben)

L20: (...) würde ich ähnlich sehen wie jetzt das erste Konstrukt, auch, dass man sagt, ja auch für die Gruppe ist es, wenn jemand nachfragt sehr förderlich, regt andere Gedanken an, zum Weiterdenken auch. #00:45:26-3#

L20: (...) bereichert den Lernprozess der Gruppe durch diese Anregungen, ja. Aber bereichert diesen Lernprozess, den Gruppenlernprozess, ja. #00:45:41-1#

L20: Da (auf der anderen Seite) ist es ja fast eine Stagnation, was die Gruppe betrifft. Weil er (der Verschlossene) sich ja nie einbringt. ... ob er da sitzt ... will mal sagen es stagniert ... der Gruppenprozess. Weil er sich nicht einbringt, da passiert gar nichts. Stagnation des Gruppenlernprozesses. #00:46:15-8#

3. Inspiriert Lehrperson, in die Tiefe zu gehen - fehlende Inspiration für Lehrperson - (Vergleich: aktives Nachfragen & verschlossen bleiben)

L20: Und für den Dozenten finde ich halt, da ist es gleich, komischerweise ... Durch die aktive Nachfrage wird auch der Dozent angeregt und vielleicht auch, vielleicht nicht nur angeregt, sondern auch wirklich gefordert, durch bestimmte Fragen weiter thematisch tiefer zu gehen, sich weiter zu bilden. Nicht allgemein, allgemein auch, aber vielleicht schon bis zur nächsten Stunde.

Das ist bei diesem aktiv Nachfragenden. Hier (beim Verschlussenen) hat man dann mehr so die Aktion, ... ja ich versuche den ja aus seinen Reserven erstmal so ein bisschen zu locken. Da geht es um die Person. Hier (beim aktiv Nachfragenden) geht es ums Thema, da (beim Verschlussenen) geht es um die Person, die vom Dozenten Aktivsein fordert. #00:47:48-5#

L20: (...) das erste ist, inspiriert Lehrperson in die Tiefe zu gehen, das wäre die eine Seite, o.k., ja. ... und der Gegenpol, fehlende Inspiration in die Tiefe zu gehen (bei den Verschlussenen), ja. #00:49:01-4#

4. Selbstgesteuertes Lernen - locken und abholen müssen - (Vergleich: aktives Nachfragen & verschlossen bleiben)

L20: Ich muss ihn aus der Reserve locken ... also ich versuche ... den Versuch zu unternehmen. Wenn ich das (Verschlussene) merke ... aber ich versuche ihn erstmal aus der Reserve zu locken, um ihn abzuholen, ich versuche ihn ja abzuholen, um ihm das schmackhaft zu machen, mitzumachen. ... locken und abholen müssen. ... Bei dem hier (der aktiv nachfragt), der ist schon da. Der ist durch seine Persönlichkeit, plus Thema und Interesse, Neugierde ist er da. Und den Verschlussenen müssen wir abholen, versuchen wenigstens abzuholen. Manchmal hat man die Erkenntnis, dass es nichts hilft, dass man ihn so lässt. Wenn man sieht er ist verschlossen, er hört aber zu, er schießt nicht quer - kein Querulant - dann lässt man ihn. #00:51:04-2#

L20: (...) den (Verschlussenen) müssen wir halt locken und abholen ... und den (aktiv Nachfragenden) müssen wir nur leiten ... strukturiert leiten irgendwie. ... beim aktiv Nachfragen ist das mal so und mal so ... mal aus Aktionismus ständig nachfragen oder wirklich ganz dezidiert ... aber das ist eigentlich ein Selbstläufer, eigentlich muss man ihn lassen. (...) Eigentlich ist es ja, wenn man so will, ein selbstgesteuertes Lernen. #00:52:15-2#

5. Laufen lassen können - Lernprozess kanalisieren müssen (Vergleich: offene Interaktion mit anderen & Sauger (bringt sich als Fall ein))

L20: (...) das fördert beides, bereichert den Lernprozess in der Gruppe, den Einzelnen in der Gruppe ... das haben wir schon ... #00:54:13-1#

L20: Ja, beim Sauger muss man achtgeben, dass der nicht zu viele Probleme einbringt, oder nicht nur seine Sichtweise, dass er das nicht als Therapiestunde sieht. ... Bei der offenen Interaktion mit anderen ... natürlich müssen Sie moderieren, Sie müssen immer moderieren, so ein bisschen. Sie müssen ja gucken, Sie haben auch Lernziele, die Sie am Schluss der Stunde rüber gebracht haben wollen, oder denen ermöglicht haben. Also wir wollen es ja nicht vermitteln, sondern einfach ermöglichen. Da (beim Sauger) muss man eher mal kanalisieren ... #00:55:19-5#

L20: Grenzen aufzeigen finde ich fast ein bisschen zu hart, aber kanalisieren, das finde ich gut das Wort. ... Lernprozess kanalisieren, ja. ... Weil bei dem Sauger ist so eine Übermotivation da #00:56:09-5#

L20: (...) bei dem (der offen interagiert) ist es möglich, es laufen zu lassen. ... laufen lassen können, ja. #00:56:37-3#

6. Inhaltlich anknüpfen können / nutzen - Inhalte als Lehrperson einbringen müssen (Vergleich: Pflichtbewusster/gut Strukturierter & geht über den Seminarkontext hinaus)

L20: Die (über den Seminarkontext hinaus gehen) sind sehr positiv zu sehen für die Gruppe und für sich selbst wunderbar, also muss man sagen und auch für den Dozenten. Man muss vielleicht kanalisieren aber es sind trotzdem Leute, die Input rein bringen. #01:01:08-7#

L20: (...) inhaltlich anknüpfen können, ja ist gut. ... auf der anderen Seite, kann ich nicht inhaltlich anknüpfen, da sind keine neuen Inhalte drin. Gut strukturiert, das war der mit dem Ordner. ... wirklich das nutzen, was da (durch den der über den Seminarkontext hinaus geht) hineingebracht wird, und das braucht man ja auch. #01:02:53-0#

L20: (...) und auf der anderen Seite gibt es nichts (zusätzlich Inhaltliches) zu nutzen, sage ich jetzt mal so. ... ich muss als Dozierender selbst Inhalte einbringen, ja. #01:03:11-1#

7. Gruppe kann inhaltlich anknüpfen - Ablenkung der Gruppe vom Lernprozess (Vergleich: kritische Haltung & angeschobene Selbstdarsteller)

L20: Ja es gibt was, was die Gruppe betrifft. ... Diejenigen (mit der kritischen Haltung) nehmen die Gruppe wahr und ernst ... was der mit der kritischen Haltung sagt, wird ernst genommen, so nach dem Motto „der hat sich was überlegt dabei“. Und das ist jemand, der den Clown macht, aus gewissen Gründen auch, aber der wird nicht ernst genommen. ... Da lernen die nichts draus, die Gruppe lernt nichts. #01:05:10-0#

L20: Ich würde hier (beim Selbstdarsteller) gar nicht sagen Stagnation, das hier bewirkt so ein bisschen ein Belächeln. #01:05:35-3#

L20: Ich würde sagen, hier haben wir die Gruppe, die inhaltlich anknüpfen kann, genau. #01:06:05-4#

L20: Die Gruppe kann damit (mit dem Selbstdarsteller) gar nichts anfangen. ... keine inhaltliche Anknüpfung, überhaupt nicht, also eher so ins Lächerliche gezogen. Es gibt ja immer so einen Kasper, wie es immer so einen Querulanten gibt, gibt es auch immer einen Klassenkasper oder einen Gruppenkasper. Und das führt vom Lernprozess weg, das ist eine Ablenkung sogar. #01:07:06-5#

Übergreifend über alle gefundenen Konstrukte ergänzt die 20. Interviewpartnerin:

L20: (...) in der Aktion ... aktiv Nachfragende ... über das Seminarkonzept hinaus gehen, ist auch positiv zu sehen ... Pflichtbewusstsein und Sauger ist so die nächste Abstufung für mich. Das man so sagt, sie sind ordentlich, sie bringen sich ... hier der Sauger bringt sich ein, was wieder positiv ist. Aber auch der Pflichtbewusste oder die kritische Haltung ... für den eigenen Lernprozess sind die zwei, der angeschobene Selbstdarsteller oder der verschlossen Bleibende hinderlich, als auch für die Gruppe ... also die sind für die Gruppe und fürs eigene und auch kritisch zu sehen für den Dozenten. (...) Hier da haben wir so ein Mittelmaß, da sagt man, da kann man noch mit arbeiten. Sowohl die Gruppe muss wie auch die einzelnen Personen müssen vielleicht ein bisschen aus sich rausgehen. Die Gruppe muss vielleicht manchmal nachfragen, kann aber was raus holen, wenn sie geschickt sind. Ebenso der Dozent, der auch hier so ein bisschen kanalisieren muss. Und die hier gehen frei weg, selbst gesteuert. So würde ich das sehen ... das wäre jetzt so das erste jetzt mal so. #01:09:36-7#

GRID-MATRIX: EINSCHÄTZUNG ALLER ELEMENTE IM HINBLICK AUF ALLE KONSTRUKTE (L20)

Das Profil des als Ideal benannten Verhaltensmerkmals „aktiv nachfragen“ (1) weist eine durchgehende, eindeutige und deutliche Zuordnung der Wirkung auf die Konstruktausgangspole auf. Ähnlich sieht es bezogen auf das Verhaltensmerkmal „offenes Denken“ (7) aus, das lediglich bezogen auf das „laufen lassen können vs. kanalisieren müssen“ etwas schwächer bewertet wird. Das zweite als idealtypisch benannte Verhaltensmerkmal des „über das Seminar hinaus gehen“ (2) wird von L20 hingegen bezogen auf die Wirkung auf dieses Konstrukt sogar tendenziell dem Gegenpol zugeordnet.

Das Profil des „Selbstdarstellers“ (5) zeigt als Komplementär zum „aktiven Nachfragen“ eine durchgängig eindeutige Wirkung auf den Gegenpol. Auch die „kritische Haltung“ (6) wird lediglich im Hinblick auf die Förderung des eigenen Lernprozesses (1) tendenziell positiv eingeschätzt. Dies gilt ebenfalls für das „verschlossen Bleiben“ (3), das zusätzlich noch bezogen auf das 5. Konstrukt „laufen lassen können“, tendenziell positiv eingeschätzt wird. Aus Perspektive der Konstrukte fällt auf, dass das „selbstgesteuerte Lernen vs. abholen müssen“ (4), die Verhaltensmerkmale „bringt sich als Fall ein“ (8) sowie der „Selbstdarsteller“ (5) durch die Interviewpartnerin nicht bewertet werden. Bei beiden erscheint es L20 weder sinnvoll, den Prozess selbstgesteuert laufen zu lassen, noch sieht sie die Notwendigkeit, sie abholen zu müssen. Die „gut Strukturierten“ (4) werden hingegen bezogen auf das „Anknüpfen können der Gruppe vs. Ablenkung“ (7) nicht eingeschätzt.

1 aktiv nachfragen	7 offene Interaktion	2 über Seminar hinaus	8 bringen sich als Fall ein	4 gut strukturiert	3 verschlossen bleiben	6 kritische Haltung	5 Selbstdarsteller	Verhaltensmerkmale L 20 Konstrukt (6-4) & Gegensatz (3-1)	
6	6	6	6	6	4	4	3	fördert eigenen Lernprozess - hindert	1
6	6	6	5	2	1	2	1	inhaltlich anknüpfen - Inhalte einbringen müssen	6
6	6	4	6	4	1	2	2	fördert den Gruppenlernprozess - Stagnation	2
6	5	6	X	4	2	1	X	selbstgesteuertes Lernen - abholen müssen	4
5	5	5	6	2	1	2	1	inspiriert Lehrperson - Inspiration fehlt	3
5	6	4	4	X	1	1	1	Gruppe kann anknüpfen - Ablenkung	7
5	4	3	2	5	4	1	1	laufen lassen - kanalisieren müssen	5

ABBILDUNG 43: GRID-MATRIX LEHRPERSON 20

4.4. INTERVIEWÜBERGREIFENDE AUSWERTUNG

4.4.1. Blick auf die Zusammenhänge der quantitativen Interviewdaten

Ein Blick auf die Anzahl der wahrgenommenen Elemente und der aus deren Gegenüberstellung entwickelten Konstrukte lässt erkennen, dass die geringste Anzahl (sechs Elemente und sechs Konstrukte) von einer Lehrperson mit einer kurzen Lehrerfahrung zu finden ist und die höchste von 14 Elementen und neun Konstrukten bei der Lehrperson mit der längsten Lehrerfahrung. Allerdings liegt dazwischen kein linearer Anstieg der Elemente/Konstrukte mit steigender Lehrerfahrung. Vielmehr liegen der zweitniedrigste Wert bei einer Lehrperson mit immerhin 23 Jahren Lehrerfahrung und der zweithöchste Wert hinsichtlich der gefundenen Elemente sogar mit einer höheren Anzahl an Konstrukten (12 Elemente und 11 Konstrukte) bei einer Lehrperson mit lediglich einem Jahr Lehrerfahrung.

Grundsätzlich ist zu beachten, dass aufgrund der geringen Stichprobengröße - bedingt durch den primär explorativen und qualitativen Ansatz dieser Arbeit - bezogen auf die im Folgenden dargestellten Korrelationen zwischen den Personenmerkmalen der interviewten Lehrpersonen und der Anzahl der Elemente bzw. Konstrukte keine signifikanten Zusammenhänge zu erwarten sind. Dennoch können hieraus ggf. Impulse für weiterführende Forschungen gegeben werden. Entsprechend konnten bei den berechneten Korrelationen lediglich vereinzelte schwache Zusammenhänge gefunden werden, die zudem als nicht signifikant identifiziert wurden. Die qualitativen Interviewdaten sowie die Korrelationstabellen, Mittelwerte, Standardabweichungen und der Median sind im Anhang dargestellt (siehe Kapitel 10.1 und 10.2 im Anhang). Die

Korrelationswerte wurden mit SPSS für die nominalen Daten nach „Kendalls tau“ und für die ordinalen Daten nach „Spearmanns rho“ berechnet.

Zusätzlich zu den einfachen Korrelationen konnte eine interessante, allerdings nicht signifikante, Partial-Korrelation zwischen Lehrerfahrung und Anzahl der Elemente kontrolliert durch Alter berechnet werden (siehe im Anhang, Kapitel 10.2, S. 292f). Alter korreliert hochgradig mit Lehrerfahrung und in geringem Maße ($r = 0,215$) mit der Anzahl der Elemente. Dies steht im Gegensatz zu Alter ($r = 0,06$). Die Korrelation erhöht sich auch auf $r = 0,313$, bleibt aber wegen der geringen Fallzahl nicht signifikant ($p = 0,192$). Es wäre interessant, diesen Aspekt in möglichen weiteren Untersuchungen, z. B. mit größeren Personenzahlen, in den Blick zu nehmen.

4.4.2. Übergreifende Kategorien zu den Lehr-Lernformaten

Von den befragten Lehrpersonen benennen neun explizit interaktive Lehr-Lernformate wie (Wochenend-/Block-)Seminare, Übungen, Lernwerkstätten und Praxisprojekte als die Formate, in denen die Vielfalt und Unterschiedlichkeit der Studierenden v. a. sichtbar wird. Dabei ist entscheidend, dass die Studierenden hier durch ihr Engagement und ihre Lernaktivität sichtbar werden können und dass die Lehrenden u. a. durch die Überschaubarkeit der Gruppe wie die Interaktionselemente einen differenzierteren Eindruck gewinnen. Einige der klassischen Diversity-Merkmale, aber auch teilweise die weiteren benannten Unterschiede der Studierenden werden sogar erst im persönlichen Beratungsgespräch oder in der Sprechstunde sichtbar oder können durch die Betreuung oder Begutachtung von Hausarbeiten erschlossen werden. Benannt werden bezogen auf die klassischen Diversity-Merkmale hier unter anderem der Bildungs- und teils auch der Migrationshintergrund. Zudem entpuppen sich hier scheinbar „stille Wasser“ als „kritische Analytiker/innen“.

L9: Also, ich habe bisher erst ein Semester Lehrerfahrung, habe in dem Semester eine Übung (25) und ein Seminar (22) gemacht und habe im Seminar mehr unterschiedliche Verhaltensweisen wahrnehmen können. (...) In dem Seminar hatten wir mehr Zeit zusammen und da habe ich vieles wahrnehmen können. #00:01:07-1#

Die vier Lehrpersonen, die sowohl Vorlesungen als auch interaktive Formate, benennen, in denen sie die Studierendenvielfalt wahrnehmen, beschreiben, dass die Unterschiedlichkeit der Studierenden auch in der Vorlesung durch den Grad der Beteiligung und Aktivität sichtbar wird. In zwei Fällen beschreiben sie sogar explizit, dass die vermeintliche Anonymität der Massenveranstaltung trügt und der unterschiedliche Beteiligungsgrad der Studierenden vielmehr besonders gut sichtbar wird.

L5: Also das ist natürlich die Vorlesung, da ist das unterschiedliche Verhalten sehr deutlich zu sehen und zwar im Sinne von Beteiligung. (...) #00:01:50-7#

L5: Interessanterweise - vielleicht liegt das auch an meiner Person, das kann ich nicht sagen - ist der Ablauf in der Übung genau wie in der Vorlesung. Die Fragen kommen von mir in die Gruppe hinein. Was stärker in der Übung ist, ist der Anteil der Fragen, die seitens der Studierenden an mich gerichtet werden. Das ist in der Vorlesung ein geringerer Anteil. Das ist irgendwie aber auch naheliegend. #00:09:38-1#

L13: Man bekommt die Unterschiedlichkeit überall mit, soviel ist schon mal klar. Und ich glaube, besonders gut kriegt man sie einmal in der Vorlesung mit, obwohl das eigentlich erstmal paradox klingt, weil das ja der Frontalunterricht ist. Aber das liegt glaube ich v. a.

auch an der Architektur von so einem Hörsaal, weil man einfach als Dozent alles sieht, also alles irgendwie wahrnimmt. (...) Die vermeintliche Anonymität ist überhaupt nicht gegeben. Und zum anderen ist das, wo man die meisten Informationen her bekommt, bei der Beobachtung von Gruppenaufgaben, die sich jetzt nicht, die sich jetzt nicht nur auf Diskussionen beziehen, sondern wo angepackt werden muss. Also wo dieses ganze Spektrum an Sozialkompetenz eine Rolle spielt, aber die gleichzeitig, auch ganz unterschiedliche Möglichkeiten haben, sich einzubringen. Ich glaube, da bekommt man einfach am meisten über die Leute raus, sowohl was den Inhalt angeht als auch die Persönlichkeit, wie sie die einbringen können. #00:02:59-9# (1)

Andererseits wird auch eingeräumt, dass in den interaktiven Lehr-Lernformaten eine noch differenziertere Wahrnehmung der Unterschiedlichkeit ermöglicht wird, wenngleich sich vom Muster her die gleichen Merkmale in beiden Formaten finden lassen. Des Weiteren wird im Hinblick auf die Vorlesung von den Lehrenden darauf verwiesen, dass auch hier im Rahmen der Möglichkeiten interaktive Elemente eingebaut werden.

L4: Ich glaube, dass ich mir jeden, der bei mir in der Sprechstunde ist, gut merken kann. Deshalb versuche ich mir das Bild dann auch aufrecht zu erhalten - ich weiß nicht, ob das so gut ist, ich glaube es unterscheidet sich. Manche verschwinden dann auch gerne wieder in der Masse und sind froh, dass sie nicht sichtbar sind. Und manche wollen dann auch zeigen, was sie gelernt haben und die erkenne ich dann auch wieder. #00:06:19-2#

L11: Sichtbar wird die Offenheit natürlich nur in dem Verhalten. (...) Das drückt sich entweder in Diskussionsbeiträgen aus, in denen die Offenheit sichtbar wird. Oder auch bei schriftlichen Arbeiten, wenn die Hausarbeiten schreiben oder Klausuren wird das sichtbar ... ja also es muss ja sichtbar werden ... und die Offenheit würde durch ein geeignetes Lernsetting sichtbar. Das bedeutet, die stillen Mäuschen werden darin sichtbar. Allerdings kann ein solches Lernsetting genauso eine Verschlossenheit sichtbar machen. Die Leute äußern sich dann und es kann natürlich aber auch zeigen, dass sie immer wieder stur an ihren Standpunkten festhalten. #00:06:52-5# (2)

Von den beiden Lehrenden, die sich in ihrem Interview explizit auf die Erfahrungen in einer Vorlesung beziehen, kann die eine Person bisher nur auf die Erfahrung in einer Vorlesung zurückblicken. Die andere Person blickt explizit auf ein umfangreicheres Erfahrungsspektrum zurück, bezieht sich jedoch in ihrem Interview auf die aktuellen Erfahrungen in einer großen Vorlesung der letzten beiden Semester.

4.4.3. Übergreifende Kategorien zur wahrgenommenen Studierendenvielfalt

Die im Interview gestellte Frage zur Benennung der Elemente lautete:

„Gerade haben Sie die Lehr-Lernformate und Szenarien benannt, in denen für Sie vor allem die Unterschiedlichkeit und Vielfalt der Studierenden sichtbar wird. Bitte benennen Sie nun, welche konkreten, für den Lehr-Lernprozess relevanten Merkmale und Verhaltensweisen Ihnen hier auffallen. Beginnen Sie bitte mit dem Merkmal, der Verhaltensweise, die Sie als besonders förderlich (idealtypisch) einschätzen.“

In den Interviews wurden durch die Lehrpersonen zwischen 6 und 14 Elemente benannt. Der Mittelwert der unterschiedlichen wahrgenommenen Merkmale und Verhaltensweisen liegt bei 9,7. Insgesamt wurden 194 Elemente benannt und inhaltlich durch die Lehrpersonen beschrieben, woran und wie diese sich im Lehr-Lernprozess zeigen. Auf Basis dieser Beschreibungen wurden in

zwei Schritten inhaltsanalytisch Elemente-Kategorien gebildet. Die erste Benennung und Zuordnung der Elemente zu einer Kategorie erfolgte direkt nach Abschluss aller Interviews noch unter dem unmittelbaren Eindruck der mit den Aussagen der Interviewten verbundenen Bedeutung. Nach Abschluss der Transkription aller Interviews wurde erneut - unabhängig von den im ersten Zugang gebildeten Kategorien - die inhaltsanalytische Bildung und Zuordnung der Elemente-Kategorien vorgenommen. Im zweiten Durchlauf wurden die ersten Kategorien sowie die Zuordnung in nahezu allen Fällen bestätigt.

Daraus ergaben sich die im Folgenden beschriebenen vierzehn zu den Elementen gefundenen Kategorien. Bei der inhaltlichen Beschreibung zu jeder Kategorie werden weiterhin die jeweils zugeordneten Elemente der einzelnen Lehrpersonen inklusive Beschreibung angeführt. Die folgenden herausgebildeten Kategorien können, nach Anzahl der Lehrpersonen (LP), die diese benannt haben, sortiert werden. Einzelne Kategorien wurden von Lehrpersonen mehrfach benannt, so dass zusätzlich die Anzahl der absoluten Nennungen (N) aufgeführt ist. Die als idealtypisch benannten Merkmale sind mit „*“ gekennzeichnet. Als fett gekennzeichnet wurden die Kategorien, bei denen die zugrundeliegenden Elemente durch alle bzw. die Mehrzahl der Lehrpersonen als Ideal beschrieben wurden:

1. „Stille Passivität“, unscheinbar, schüchtern (introvertiert) 15 LP (23 N)
2. **„Analytisches Denken“**, kritische Auseinandersetzung **15 LP / 15 N (bei 12 LP als Ideal*)**
3. „Sich selbst darstellen“, überheblich, besser wissen 13 LP (17 N)
4. „Unsicherheit / Wissensdefizit“ (sprachlich, fachlich, kulturell) 12 LP (23 N)
5. **„Wissbegierde/Engagement“**, Interesse am Thema (intrinsisch motiviert) **12 LP / 18 N (bei 12 LP als Ideal*)**
6. „Teamfähigkeit“ / soziale Kompetenz 12 LP (17 N)
7. **„Vernetzung, Querdenken“**, (Praxis)Transfer **11 LP / 11 N (bei 9 LP als Ideal)***
8. „Abschlussorientierung“, Zielorientierung 9 LP (15 N)
9. **„Aktive Beteiligung/Performance“**, Aufmerksamkeit (extravertiert) **9 LP / 13 N (bei 9 LP als Ideal)***
10. „Stören / (aktives) Desinteresse“ 8 LP (11 N)
11. „Strukturiertheit“, (selbst-)organisiert, ordentlich 8 LP (10 N)
12. „Unreflektiertheit“, unsensibel 6 LP (9 N)
13. „Fleiß/Pflichtbewusstsein“ (aus Unsicherheit) 6 LP (8 N)
14. „Geteilte Aufmerksamkeit“, Teilzeitstudium 2 LP (2 N)

1. „STILLE PASSIVITÄT“ (UNSCHEINBAR, SCHÜCHTERN, INTROVERTIERT)

Bei 15 der 20 Lehrpersonen findet sich in den wahrgenommenen Merkmalen und Verhaltensweisen der Studierenden der Aspekt der stillen Passivität. Dieser wird insgesamt 23mal benannt. Dabei wird dieser Aspekt auch mit den Adjektiven unscheinbar, schüchtern oder introvertiert beschrieben. Die Gruppe der Studierenden, die dieses Verhalten zeigen, wächst mit zunehmender Gruppengröße. Als Lehrintervention zu Aktivierung und Einbindung dieser Studierendengruppen werden Kleingruppen und Projektszenarien benannt. Sichtbar werden die „Stillen“ zudem in Seminarkontexten oder Lehrformaten, in denen sie allein oder in der Kleingruppe etwas präsentieren müssen. Auch Hausarbeiten oder andere Prüfungsformen geben Auskunft über mögliche unsichtbare Potenziale.

Mit Blick auf den Zusammenhang mit den „klassischen“ Diversity-Merkmalen werden von zwei der Befragten weibliche Studierende, insbesondere solche mit Migrationshintergrund, benannt (siehe Kapitel 4.4.4, S. 238). In anderen Kontexten werden eher die Männer als schweigsam wahrgenommen. Prinzipiell wird von allen interviewten Lehrpersonen das Entwicklungspotenzial im Hinblick auf mehr Offenheit gesehen. Es wird jedoch auch von einigen Interviewpartner/inne/n darauf verwiesen, dass allein die „passive stille Anwesenheit“ in der Veranstaltung, noch keinen Rückschluss darauf zulässt, ob die/der Studierende tatsächlich still mitdenkt oder geistig abwesend ist.

Beispiele für die Zuordnung sind:

7. Anwesenheit reicht (L5)	L5: (...) in der Gruppe der Anwesenden, die nicht stören, können im Grunde auch welche dabei sein, die im Grunde genommen aktiv desinteressiert sind aber das lautlos tun. Den Unterschied kann man in der Vorlesung nicht beurteilen. Da hätte man in der Übung vielleicht noch eine Chance, aber da tauchen die nicht auf. #00:26:52-6#
8. „Stille“ (geistig dabei) (L13)	L13: Man erkennt es erst am Ende des Semesters oder wenn sie dann mal gezwungen sind Leistung zu bringen, z. B. weil sie ein Referat halten müssen oder so ... oder weil man sie direkt anspricht und sagt „Was sagen Sie dazu?“ Dann denkt man, warum er oder sie sich nicht öfter äußert. #00:28:28-0#
11. Stille (sagen gar nichts) (L14)	L14: (...), weil sie ja nicht auffallen in irgendeiner Art und Weise, sondern irgendwie stillschweigend teilnehmen. Das können aber durchaus auch welche sein, denen das Fachverständnis usw. fehlt. Es können aber durchaus auch Leute sein, die eigentlich gut sind, fachlich, die sich halt nur nicht trauen, was zu sagen, die nicht sichtbar werden. #00:54:51-8#

Die vollständige Zuordnung der Beschreibungen aus den Einzelinterviews zu den benannten Elementen unter dieser Kategorie findet sich im Anhang unter dem Kapitel 10.3.1 (S. 293).

2. „ANALYTISCHES DENKEN“(KRITISCHE AUSEINANDERSETZUNG)

Das analytische Denken wird von 12 Lehrpersonen als Ideal benannt. Insgesamt nehmen 15 Lehrende diesen Aspekt wahr, was auch der Gesamtanzahl der Nennungen entspricht.

Mit diesem Element ist der Aspekt der Aktivität verbunden. Der analytische Geist wird dabei teils als Fähigkeit beschrieben, die in der Art der Beiträge und Fragen der Studierenden sichtbar wird. Diese Form der kritischen Auseinandersetzung wird dabei als gute Voraussetzung für den individuellen Lernerfolg gesehen, wie auch als Impulsgeberin für den Lernprozess der Gruppe. Einige Lehrende führen als „Schattenseite“ an, dass die kritische Auseinandersetzung auch ins Überkritische kippen kann und auch für die Lehrperson mehr Konzentration, Interaktion und ggf. Interventionen erfordert. Andere heben gerade diesen Aspekt als Lernpotenzial für sich selbst als Lehrperson hervor.

In Zusammenhang mit den klassischen Diversity-Merkmalen wird hier vereinzelt der Aspekt des Alters beziehungsweise der Reife und Erfahrung benannt, die bei den Studierenden das analytische Denken befördern. Damit verbunden ist ein prinzipielles Entwicklungspotenzial.

Beispiele für die Zuordnung sind:

1. Kritische Auseinandersetzung (L2)*	L2: Das heißt, die Texte sind gelesen, mit denen hat man sich kritisch auseinandergesetzt, eine eigene Meinung dazu gebildet, findet das vielleicht auch nicht alles positiv. Dann eine Person, die sich aktiv in den Prozess mit einbringt. #00:08:53-4# L2: Ja, könnte man mit Sicherheit so benennen. „Vernetztes Denken“ könnte man als weiter, Eigenschaft dazu nehmen. #00:09:08-7#
1. fundiert kritisch (L11)*	L11: (...) impliziert Texte gelesen zu haben, die Auseinandersetzung mit dem Thema, dies durchdrungen zu haben, reflektiert zu haben und mit anderen Themen vernetzen zu können, erst dann kann eine fundiert kritische Auseinandersetzung sichtbar werden in der Diskussion im Beitrag zum Seminar (der Text ist eine Mitschrift auf Grund eines technischen Aufzeichnungsfehlers).
6. Kritisch Produktive (L15)*	L15: (...) ich würde eher sagen, „kritisch Produktive“. Das sind Studierende, bei denen ich den Eindruck habe, die wollen was. Also ich habe durchaus den Eindruck, die wollen zum Teil eben nicht mein Ding, sondern ihr Ding. Und sagen wir mal so, meine Lehrideologie hat viel damit zu tun, dass ich den Studierenden sage, ihr müsst eurer Ding machen, (...) #00:28:47-3#

Die vollständige Zuordnung der Beschreibungen aus den Einzelinterviews zu den benannten Elementen unter dieser Kategorie findet sich im Anhang unter dem Kapitel 10.3.2 (S. 295).

3. „SICH SELBST DARSTELLEN“ (ÜBERHEBLICH, BESSER WISSEN)

Das sich selbst Darstellen, teils in Verbindung mit einer wahrgenommenen Tendenz zur Überheblichkeit sowie zum Besserwissen wird von 13 der Lehrpersonen im Interview beschrieben und insgesamt 17-mal benannt. Diese Verhaltensweise wird größtenteils als nicht förderlich für den Lehr-Lernprozess eingeschätzt und auch als anstrengend sowohl für die Mitstudierenden als auch für die Lehrpersonen beschrieben.

Der vermutete und teils in damit verbundenen Verhaltensweisen sichtbare Hintergrund für diese Selbstdarstellung sowie Zusammenhänge mit klassischen Diversity-Merkmalen reichen vom „bildungsbürgerlichen Habitus“ (L11), über „männliches Dominanzverhalten“ (L18+19) bis hin zu einer wahrgenommenen Verbindung mit Migrationshintergrund und Fachkultur (vgl. u. a. L19). Weibliche Studierende werden in diesem Zusammenhang eher nicht wahrgenommen.

Beispiele für die Zuordnung sind:

9. Selbstdarsteller (Querulant) (L6)	L6: Naja, der Selbstdarsteller legt oftmals nicht lernprozessbezogene Aktivität an den Tag. Das ist eben eher eine selbstbezogene Aktivität, die mit dem Lernprozess maskiert ist. #01:33:58-4#
8. Selbstdarsteller (Wissen zur Schau stellen) (L14)	L14: Ja, Selbstdarsteller, genau, solche Selbstdarsteller haben wir, die gibt es natürlich auch. Die muss man dann schon manchmal ein bisschen in die Grenzen weisen, so dass das dann nicht überhandnimmt. Aber in diesem Kontext fällt mir dann nochmal ein - aber das sind jetzt gar nicht mal unbedingt die Selbstdarsteller - aber wir haben halt z. B. auch Studierende, die immer wieder sehr viel aus ihrem eigenen Kontext, aus ihrer eigenen Familie, aus ihrem eigenen Freundeskreis berichten und die noch nicht für sich klar haben, dass es in der Soziologie halt nicht um etwas Individuelles, Persönliches geht, sondern wir das auf eine andere Ebene bringen müssen. #00:42:20-5#

5. „Angeschobene“ Selbstdarsteller (L20)	L20: Und dann gibt es halt auch so - sage ich mal - Aktivisten oder ich würde fast sagen Schwätzer, die um jeden Preis da irgendwie was loswerden wollen. Die haben nichts gelesen, die erzählen dann von Hinz und Kunz und von der Oma, wie das war und überhaupt. Und lassen so ein bisschen Einblick in ihr eigenes Leben zu, in die eigene Person, lieber mal von der weiteren Verwandtschaft. Da wird nichts auf den Tisch gelegt, oder da ... weiß man nicht. Aber jetzt komme ich mal, jetzt rede ich. #00:15:39-0#
--	--

Die vollständige Zuordnung der Beschreibungen aus den Einzelinterviews zu den benannten Elementen unter dieser Kategorie findet sich im Anhang unter dem Kapitel 10.3.3 (S. 297).

4. „UN SICHERHEIT/WISSENSDEFIZIT“ (SPRACHLICH, FACHLICH, KULTURELL)

Auf das häufig mit einem Wissensdefizit auf sprachlicher, fachlicher oder kultureller Ebene in Verbindung gebrachte unsichere Verhalten entfallen 23 Nennungen von 12 Lehrpersonen.

Dieses wahrgenommene Verhalten drückt sich u. a. in Zögerlichkeit, Schweigen oder unangemessenem Verhalten aus und der Hintergrund wird meist erst in Einzelgesprächen sichtbar. In diesem Zusammenhang werden von fast allen Lehrenden Migrationshintergrund sowie eine bildungsferne Herkunft als vermutete Ursache benannt. Es wird jedoch in diesem Zusammenhang auch betont, dass keinesfalls alle Studierenden mit Migrationshintergrund oder aus bildungsfernen Schichten diese Unsicherheit zeigen. Vielmehr wird v. a. im Hinblick auf den Migrationshintergrund explizit darauf verwiesen, dass es hier v. a. bei Studierenden der 2. und 3. Generation von Migranten bei den Bildungsinländer/innen keine Unterschiede zu den anderen Studierenden deutscher Herkunft gibt. Gerade die beschriebenen sprachlichen Probleme und Unsicherheiten beziehen sich häufig auf ausländische Studierende.

Beispiele für die Zuordnung sind:

10. Fehlendes Selbstvertrauen (L5)	L5: Da ist es auch durchaus so, dass das fehlende sprachliche Selbstvertrauen auch durchaus angesagt ist, weil einfach die sprachlichen Fertigkeiten nicht reichen für eine differenzierte Ausdrucksweise von wissenschaftlichen Zusammenhängen. Das gibt es leider viel zu oft. (...) Das übrigens auch nicht nur auf Migranten bezogen sondern auch auf den sozialen Kontext. #00:33:59-4#
9. Sprachprobleme (L13)	L13: Es gibt noch die mit Verständnisproblemen ... genau Sprachprobleme. Und das ist ja hier in XXX an der Universität mit einem unheimlich hohen Anteil von Migranten ist das jetzt auch kein Problem, das ein Randproblem wäre. Auch bei Prüfungen haben wir das oft, dass Prüfungen nicht bestanden werden, weil einfach das Verständnis nicht da ist. Selbst wenn man versucht, niemanden mit der Wortwahl und so zu überfordern. #00:33:10-5# L13: Und auch Migration ist generell ja kein Problem. Also wir haben ja auch superviele Migranten, die zu den super fitten Studier-enden gehören. Das ist jetzt nicht pauschal gemeint, aber da wo es große Sprachprobleme gibt, das sind dann in der Regel auch Migranten. #00:36:13-6#
3. Unsicherheit im Habitus (L19)	L19: Also für mich sind die Verhaltensweisen schon soziodemographisch geprägt ... viele, die ich wahrnehme ... Was ich hier zum Beispiel positiv sehe ist, so etwas wie ... Schicht, (...)

	<p>#00:14:52-6#</p> <p>L19: Die (Unsicherheiten im Habitus) kommen insofern durch, weil gerade, wenn ich an so Betreuung von Abschlussarbeiten denke, dass sie öfter kommen. (...) In der Interaktion sehe ich es nicht, glaube ich. Sondern das sind solche Sachen, die ich dann sehe, sobald ich mit ihnen an einem Prozess arbeite, der stärker am Individuum fokussiert ist als an der Lerngruppe. #00:15:32-3#</p>
--	---

Die vollständige Zuordnung der Beschreibungen aus den Einzelinterviews zu den benannten Elementen unter dieser Kategorie findet sich im Anhang im Kapitel 10.3.4 (S. 299).

5. „WISSBEGIERDE/ENGAGEMENT“ (INTERESSE AM THEMA, INTRINSISCH MOTIVIERT)

Das vor allem im Engagement und selbständigen Arbeiten der Studierenden sichtbar werdende Interesse am Thema wird 18-fach als wahrgenommenes Merkmal benannt. Alle 12 Lehrpersonen, die dieses Merkmal benennen, sehen es als Ideal im Sinne von förderlich für den individuellen Lernprozess der Studierenden.

In Hinblick auf die Verknüpfung zu typischen Diversity-Merkmalen wird von einigen Interviewpartner/innen eine gewisse Reife der Studierenden als Voraussetzung benannt, die in Teilen im Bachelor noch nicht gegeben ist. Zudem gibt es Hinweise auf ein höheres Engagement von weiblichen Studierenden (u. a. L16).

Beispiele für die Zuordnung sind:

1. Neugierde (L3)*	L3: Daran, dass diese Person schon Sachen wissen will, die noch kommen, und nachfragt. Das sie manche Sachen schon vorwegnimmt, also gar nicht so abwartend ist und sofort differenziert, ohne das die Lehrperson schon zu dieser Differenzierung gekommen ist. Diese Person denkt einfach voraus. #00:08:02-4#
2. Aktiv motiviert dabei (L9)*	L9: Die sind aktiv dabei, die stellen Fragen, die sind einfach dabei und denken mit ... die sind einfach aktiver, so (...) #00:05:24-8#
2. Interesse über Veranstaltung hinaus (L16)*	L16: Also sprich im Nachgang zur Vorlesung kam dann nochmal jemand vor und hat mal was nachgefragt oder sich bedankt für die Veranstaltung oder hat gemeint „das war ein wichtiger Aspekt“ oder „darüber habe ich noch nicht nachgedacht“... auch das waren überproportional öfter Frauen in Bezug auf ihren Anteil der Hörer, Hörerinnen. #00:03:44-6# (1)

Die vollständige Zuordnung der Beschreibungen aus den Einzelinterviews zu den benannten Elementen unter dieser Kategorie findet sich im Anhang im Kapitel 10.3.5 (S. 302).

6. „TEAMFÄHIGKEIT“ (SOZIALE KOMPETENZ)

Teamorientiertes Verhalten oder soziale Kompetenz, die vor allem in Lehrformaten mit interaktiven Elementen sichtbar Raum finden, werden 17-mal benannt. Die 12 Lehrpersonen, die dieses Verhalten als Merkmal beobachten, benennen sowohl gruppenförderliche Verhaltensweisen als auch solche, die helfen, sich in einer Gruppe bewegen und präsentieren zu können.

In einzelnen Fällen werden diese Verhaltensweisen eher weiblichen (z. B. L13), teils aber auch männlichen (z. B. L18) Studierenden zugeschrieben. Teilweise erfolgt auch ein Verweis auf fachkulturelle Zusammenhänge (z. B. L12, L13) oder darauf, dass explizit kein Zusammenhang zu Diversity-Merkmalen besteht (z. B. L9).

Beispiele für die Zuordnung sind:

12. Teamplayer (L8)	<i>L8: Also vor allen Dingen gibt es halt auch einzelne Studierende, die ich in diesem Projekt wahrgenommen habe, die gut das Team strukturiert haben, die sich von Anfang an als Teamleader etabliert haben und da aber weniger in einer befehlenden Form, als vielmehr in einer strukturierenden Form. Die einfach ihre Kompetenzen genutzt haben, die sie vielleicht schon hatten und die andere vielleicht noch nicht hatten, um diesen ganzen Projektprozess, der über ein gesamtes Semester läuft, zu strukturieren, zu planen und auch natürlich zu reflektieren und in irgendeiner Form zu regulieren, um eben die Zielerreichung zu erkennen, zu überprüfen und ggf. nachzusteuern. ... Das wäre eine Rolle des Teamplayers. Letztendlich kombinieren die sich mit den anderen. #00:45:53-4#</i>
7. offene Interaktion mit anderen (L20)	<i>L20: Also wir haben keine Gruppenarbeit, als Lernprozess, haben wir nicht. Es ergibt sich einfach so. Das ist wie so eine Erkenntnis, die der eine hat über den anderen und ... Oder man fährt zusammen an die Universität - wir sind ja so eine Pendeluniversität - und (dann kommt im Seminar) „Mensch in der ganzen Zeit, die wir zusammen fahren, ist mir das bei Dir noch nie aufgefallen“. #00:30:02-2# L20:(offene Interaktion mit anderen Seminarteilnehmern), ja. Ja, stimmt, das ist es. ... Ich habe momentan immer so die Studierenden direkt vor den Augen. ... eine Interaktion, die dann weiter führt, die dann die Gruppe umfasst irgendwann mal. ... Und wir sind dann wirklich eigentlich nur die Moderatoren, so in diesem Gruppenlernprozess. #00:33:02-2#</i>

Die vollständige Zuordnung der Beschreibungen aus den Einzelinterviews zu den benannten Elementen unter dieser Kategorie findet sich im Anhang unter dem Kapitel 10.3.6 (S. 304).

7. „VERNETZUNG/QUERDENKEN“ (PRAXIS-TRANSFER)

Vernetzen und querdenken können, das in Beiträgen und Nachfragen der Studierenden in Erscheinung tritt, wird von neun der elf Lehrpersonen als Ideal benannt. Auch bei den übrigen beiden wird bei der Einschätzung im Hinblick auf die Konstrukte im Grid deutlich, dass dieses Element in seiner positiven Wirkung für den Lernerfolg sehr hoch eingeschätzt wird. In Hinblick auf den Zusammenhang mit Diversity-Merkmalen wird von einigen Lehrenden die Reife bzw. Erfahrung der Studierenden benannt.

Beispiele für die Zuordnung sind:

3. Zusammengänge begreifen & im Kontext darstellen (L8)*	<i>L8: Ja, ich würde es einfach an den methodischen und statistischen Zusammenhängen sichtbar machen, weil es da gut zu erkennen ist, ob die Leute es verstanden haben oder nicht. Aber auf abstrakterer Ebene würde ich sagen, dass der gute Studierende sich dadurch auszeichnet, dass er die Dinge auch auf andere Gebiete übertragen kann. ... Dass er erkennen kann, wo sind Unterschiede, wo sind Zusammenhänge, in welcher Form erweitert das eine das andere oder geht über das andere hinaus. #00:13:49-9#</i>
--	---

1. Gespür für das Thema (fit) (L13)*	L13: Aber mit dem fit sein und Gespür haben für das Thema meine ich, wenn Inhalte eingebracht werden, die nicht unmittelbar in der Veranstaltung thematisiert wurden, sondern die sich eher aus dem ganzen Studienkontext ergeben oder - sage ich mal - aus reflektierter Alltagserfahrung ergeben. Das meine ich mit „fit sein“. #00:05:54-9#
--------------------------------------	--

Die vollständige Zuordnung der Beschreibungen aus den Einzelinterviews zu den benannten Elementen unter dieser Kategorie findet sich im Anhang im Kapitel 10.3.7 (S. 306).

8. „ABSCHLUSSORIENTIERUNG“ (ZIELORIENTIERUNG)

Insgesamt 15-mal benennen neun der Interviewpartner/innen den Aspekt der Ziel- bzw. Abschlussorientierung als im Verhalten der Studierenden sichtbares Merkmal. Hinsichtlich der Zusammenhänge mit den klassischen Merkmalen der Diversität lassen sich einige Hinweise auf die Reife der Studierenden erkennen.

Beispiele für die Zuordnung sind:

6. Pflichtbewusstsein (nötige Aufgaben erledigen) (L3)	L3: Die Pflichtbewussten, die haben sich zum Studium entschlossen, die möchten den Abschluss machen, möchten nicht besonders auffallen und machen ihre Sachen im normalen Rahmen. Sie sind nicht besonders auffallend, nicht besonders schlecht, nicht mit besonders hohem Fleißesinsatz. ... Die sagen sich, „Ich werde jetzt Ingenieur und ich besuche dazu die Veranstaltungen, die mich zum Ingenieur machen (...)“. #00:25:04-6#
11. Abschlussorientierte (L18)	L18: Ja, nee, das ist nochmal was anderes. Weil die Abschlussorientierten machen das dann ja auch zur richtigen Zeit, wo ich ihnen auch anbiete, dass sie fragen können. Und das nutzen sie dann auch für sich und das bereiten sie auch vor. Während die Aufgeregten eher so spontan sind, die schmeißen sich richtig rein. Wo man dann merkt, aha, die waren entweder nicht immer da, oder haben nicht zugehört. ... da gibt es plötzlich so Aufgeregtheiten, wo man dann denkt, „hmm, kann doch eigentlich gar nicht sein, das habe ich doch schon dreimal erklärt“. #00:34:02-0#

Die vollständige Zuordnung der Beschreibungen aus den Einzelinterviews zu den benannten Elementen unter dieser Kategorie findet sich im Anhang unter dem Kapitel 10.3.8 (S. 307).

9. „AKTIVE BETEILIGUNG/PERFORMANCE“ (AUFMERKSAMKEIT, EXTRAVERTIERT)

Alle neun Lehrpersonen, die die aktive Aufmerksamkeit als wahrgenommenes Merkmal benennen, definieren dieses als Ideal. Insgesamt wird dieser Aspekt 13mal benannt. Ein Zusammenhang mit Diversity-Merkmalen wird nicht berichtet.

Beispiele für die Zuordnung sind:

3. Aktive Beteiligung (L2)*	L2: Ja, gerade „aktive Beteiligung“ ist mir sehr wichtig. Aktive Beteiligung, ohne sich kritisch auseinandergesetzt zu haben oder den Text zu kennen ist natürlich nicht so gut. Aber da komme ich persönlich - glaube ich auch - besser mit zurecht, also die Personen, die ein bisschen aktiver sind, die jetzt nicht ganz so schüchtern sind, still sind und letztlich dann auch die Veranstaltung bereichern, dadurch, dass sie ihre Perspektive mit einbringen. (...) #00:12:45-5#
-----------------------------	---

1. Aufmerksam Aktive (L18)*	L18: Wenn man dann eine Diskussion haben möchte, dann gibt es immer so drei, vier, die braucht man eigentlich nur angucken, dann sind die präsent und dann sind die da und mischen mit. #00:08:54-3# L18: (...) aufmerksam Aktive, so könnte man das sagen. Ja, die sind gewohnt aufzunehmen auch, die sind es gewohnt mitzumachen. Das sind halt die Aktiven, auf die man sich verlassen kann auch. #00:09:41-7#
-----------------------------	--

Die vollständige Zuordnung der Beschreibungen aus den Einzelinterviews zu den benannten Elementen unter dieser Kategorie findet sich im Anhang unter dem Kapitel 10.3.9 (S. 308).

10. „STÖREN/AKTIVES DESINTERESSE“

Störendes Verhalten, das oft mit Desinteresse oder -orientierung verknüpft wird, benennen acht Interviewpartner in elf Wortbeiträgen als im Lehr-Lernprozess wahrgenommenes Studierendenverhalten. Dies wird übereinstimmend als nicht lernförderlich eingeschätzt, sowohl bezogen auf den individuellen Lernprozess als auch bezogen auf den der Gruppe. Zudem wird es für die Lehrperson als anstrengend empfunden, da hiermit größtenteils ein Interventionsbedarf verbunden wird. Ein Zusammenhang mit Diversity-Merkmalen wird nicht explizit benannt.

Beispiele für die Zuordnung sind:

8. Nicht lernprozessbezogene Aktivität (L6)	L6: Also man kann in einem solchen Lehr-Lernarrangement ja nicht ständig zielgerichtet aktiv sein. Wenn insofern jemand mit seinem Handy spielt oder irgendetwas tut, das jetzt nicht konkret zur Aufgabenlösung gehören mag. Das geht dann oft in meiner Wahrnehmung unter, solange es nicht immer der Gleiche ist oder eben störend wirkt. #00:41:05-3#
4. „Nebentätigkeit“ (L10)	L10: Ja gut, wir können einmal sagen es gibt entweder eine Nebenbeschäftigung oder vollkommene Abwesenheit, also im Extrem Kopf auf dem Tisch und schlafend. #00:09:46-2#

Die vollständige Zuordnung der Beschreibungen aus den Einzelinterviews zu den benannten Elementen unter dieser Kategorie findet sich im Anhang unter dem Kapitel 10.3.10 (S. 309).

11. „STRUKTURIERT“ (SELBST-ORGANISIERT, ORDENTLICH)

Strukturiertheit und Selbstorganisation benennen Lehrpersonen als wahrgenommene Merkmale und beschreiben insgesamt 10 Elemente, die dieser Kategorie zugeordnet werden können.

Beispiele für die Zuordnung sind:

3. Strukturiertheit (L3)	L3: Ja, oder auch in der Bearbeitung von Hausübungen, Hausarbeiten, die die Studierenden abgeben. Da erkennt man es schon am Schriftbild oder Aufbau oder Durchnummerieren. Also manche geben Hausübungen ab, da haben die vorne ein Inhaltsverzeichnis drin und manche schreiben einfach alles runter. Und dieses Strukturierte hilft vielleicht auch, weil Ingenieure viel mit Normen arbeiten müssen und die hier dann auch zitieren müssen usw. #00:11:41-0#
5. Selbstorganisiertes Leben (L17)	L17: Ja, mit dem strukturierten Herangehen meinte ich eher strukturiertes inhaltliches Herangehen an die Texte. ... Und das andere ist eher wie die ihr Leben selbst organisieren in Bezug auf einen gewissen Zeitpunkt. Also

das heißt z. B. eine Präsentation muss zu einem bestimmten Zeitpunkt fertig sein. (...) Und das ist ein ganz wichtiger Punkt, dass die später alle nicht mehr ununterbrochen kontrolliert werden, sondern ihnen wird gesagt: „Du hast die Aufgabe, egal wie Du es schaffst, aber bis dahin muss es fertig sein.“ Und da merkt man bei manchen auch schon einen Unterschied. #00:25:34-3#

Die vollständige Zuordnung der Beschreibungen aus den Einzelinterviews zu den benannten Elementen unter dieser Kategorie findet sich im Anhang unter dem Kapitel 10.3.11 (S.311).

12. „UNREFLEKTIERTHEIT“ (UNSENSIBEL)

Ein unreflektiertes, unsensibles Verhalten nehmen sechs Interviewpartner/innen wahr und beschreiben dies in 9 Elementen. Ein Zusammenhang mit Diversity-Merkmalen wird nicht explizit benannt.

Beispiele für die Zuordnung sind:

9. Unangemessenes Distanzverhalten (L9)	<i>L9: (...) welche, die eher so auf Kumpeltyp machen ... #00:18:33-3# L9: Vielleicht auch unangemessene Distanz und Respekt ... das hört sich nicht so hart an wie respektlos ... unangemessenes Distanzverhalten, ja. #00:20:06-8#</i>
6. „Polarisierer“ / unsensibel (L13)	<i>L13: Genau, das sei mal dahingestellt, ob ihm das egal ist oder er es nicht merkt. Ich glaube unsensibel sein will man eigentlich generell nicht, das ist glaube ich eher so ein negatives Bei-Produkt, dass man selber nicht so ganz unter Kontrolle hat vielleicht. Weil jetzt einfach das Gespür in dem Fall jetzt nicht für die Inhalte, sondern das Gespür dafür, wie ich nach außen wirke, vielleicht einfach nicht so stark ausgeprägt ist. #00:20:16-6#</i>

Die vollständige Zuordnung der Beschreibungen aus den Einzelinterviews zu den benannten Elementen unter dieser Kategorie findet sich im Anhang unter dem Kapitel 10.3.12 (S. 312).

13. „FLEIßIG/PFLICHTBEWUSSTSEIN“ (AUS UNSICHERHEIT)

Als fleißig und pflichtbewusst beschreiben sechs Lehrende wahrgenommene Verhaltensmerkmale in acht Elementen. Teils wird das damit verbundene pflichtbewusste, eifrige Abarbeiten mit einer Unsicherheit in Verbindung gebracht und entsprechend mit Diversity-Merkmalen wie Migration und Bildungsferne verknüpft.

Beispiele für die Zuordnung sind:

4. Fleißiges Bienchen (L11)	<i>L11: (...) v. a. weiblich, lesen fleißig Texte, verbleiben teilweise allerdings bei der „technischen“/ „theoretischen“ Erfassung und dringen nicht zum nachhaltigen Lernen vor (Extremfall: prüfungsbezogenes Auswendiglernen / entfremdetes Lernen)</i>
4. Eifrige / Fleißige (L15)	<i>L15: Das ist nochmal ein bisschen anders. Ich finde, das ist nicht durchgehend so, aber das hat sich als Bild so ein bisschen stabilisiert, dass relativ viele der Studierenden mit Migrationshintergrund, demonstrieren, dass sie denken, sie müssen sich besonders bemühen, weil sie eben diesen Hintergrund haben. Ich weiß jetzt nicht, ich weiß jetzt nicht wie viel davon in meinem Kopf schon Konstruktion ist. ... Aber das ist dann mehr so das Umgehen mit dem Fremdsein, also mit dem</i>

vielleicht fremd sein, weiß man nicht so genau, anders sein. #00:19:00-9#

Die vollständige Zuordnung der Beschreibungen aus den Einzelinterviews zu den benannten Elementen unter dieser Kategorie findet sich im Anhang unter dem Kapitel 10.3.13 (S. 313).

14. „GETEILTE AUFMERKSAMKEIT“ (TEILZEITSTUDIUM)

Von zwei Personen wird im Interview explizit der Aspekt des Teilzeitstudierens, das mit einem geteilten Engagement einhergeht, benannt.

Beispiele für die Zuordnung sind:

*4. De-facto-Teilzeit
(Doppelbelastung
/erwerbstätig)
(L14)*

L14: (...) im Lehr/Lernkontext verhalten die sich nicht anders, das ist unterschiedlich. Also ich denke, dass die, die tatsächlich 20 Stunden oder so arbeiten, oder zwischendurch manchmal auch noch mehr ... das ist für mich aber auch eine ganz klare Sache, die können nicht nach Studienverlauf studieren. #00:23:55-3#

L14: Ja, die wollen das zwar größtenteils für sich selbst nicht wahrhaben, aber eigentlich ist es so, dass sie de facto Teilzeit studieren. Und wenn sie das für sich selbst mal so wahrnehmen würden und auch realisieren würden, würden sie glaube ich unter dem Strich sich selbst den größten Gefallen tun, und eigentlich das Studium dann viel stringenter durchziehen können. #00:24:34-3#

Die vollständige Zuordnung der Beschreibungen aus den Einzelinterviews zu den benannten Elementen unter dieser Kategorie findet sich im Anhang unter dem Kapitel 10.3.14 (S. 313).

4.4.4. Überblick zum Zusammenhang der Elemente mit Diversity-Dimension

MIGRATIONSHINTERGRUND / AUSLÄNDISCHE STUDIERENDE (VON 16 LP BENANNT)

Von insgesamt 16 der Interviewpartner/innen wurde der Migrationshintergrund der Studierenden im Gespräch benannt, der nicht immer trennscharf zur Gruppe der ausländischen Studierenden verwendet wird. Im Folgenden werden jeweils Beispiele benannt. Der Gesamtüberblick der Zuordnung mit allen Nennungen findet sich im Anhang unter Kapitel 10.4.1 auf S. 314f.

In 11 Fällen - also beim überwiegenden Teil derer, die Migrationshintergrund im Interview aufgreifen - erfolgte der Hinweis, dass sie bei Studierenden mit Migrationshintergrund **keine spezifischen Verhaltensweisen** wahrnehmen, sondern vielmehr ein heterogenes Leistungsniveau, wie in der Gesamtgruppe der Studierenden.

L7: Naja, unter dieses „nicht können“ fällt auch, dass der Ausbildungsstand nicht unserer Norm entspricht bei den Personen mit Migrationshintergrund. Und da habe ich ganz unterschiedliche Erfahrungen. Also es gibt Personen in dieser Gruppe, die sind deutlich besser als unsere. Und dann gibt es aber auch Personen, die sind deutlich schlechter. Und die Herausforderung besteht dann darin, wie bei den deutschen Studierenden auch, hier denen, die nicht können - also bei denen der Ausbildungsstand deutlich schlechter ist - auf die Sprünge zu helfen, und denen, die vielleicht deutlich besser sind, beizubringen, dass sie die anderen nicht abhängen. #00:18:57-5#

L7: Alle benannten Merkmale und Verhaltensweisen sind auch bei den Studierenden mit Migrationshintergrund sichtbar. #00:22:57-7#

L10: Migrationshintergrund ist schon sichtbar, ich würde aber nicht sagen, dass sich das in einem unterschiedlichen Verhalten in der Vorlesung zeigt. Auch das hängt eher an der Person selbst als an der Herkunft. (...) Personen mit beruflicher Erfahrung hatte ich jetzt da eher nicht den Fall. Das war in der Vorlesung schon recht gleich verteilt, was diesen Aspekt angeht. #00:16:29-2#

Sechs Lehrpersonen benannten einen expliziten Zusammenhang von Migrationshintergrund mit **Sprachproblemen** und damit einhergehenden Verunsicherungen und Qualitätseinbußen für den Lehr-Lernprozess.

L13: Die Sprachprobleme ... an der Stelle, wo es problematisch wird, da wo es darum geht, einen Lernerfolg im Seminar zu gewährleisten, oder eine Beteiligung am Unterrichtsgeschehen, das war bei mir bisher immer mit Migration verbunden und nicht mit anderen Merkmalen. Die tun sich einfach schwer, es sind komplizierte Texte, mit denen wir uns beschäftigen. Ich kann ja die Texte selber nicht noch mal übersetzen oder so. (...) In der Regel ist das - meiner Wahrnehmung nach - die zweite Generation von Migranten hier. (...) Und auch Migration ist generell ja kein Problem. Also wir haben ja auch superviele Migranten, die zu den super fitten Studierenden gehören. Das ist jetzt nicht pauschal gemeint, aber da wo es große Sprachprobleme gibt, das sind dann in der Regel auch Migranten. #00:36:13-6# (1)

L17: Mit Sprachschwierigkeiten bin ich häufiger konfrontiert. Da habe ich polnische Studierende oder afrikanische Studierende, die einfach deutlich mehr Schwierigkeiten haben sich in Deutsch auszudrücken und dann natürlich auch sehr zurückhaltend sind, was die aktive Beteiligung angeht. #00:17:54-2#

Ein Zusammenhang von Migrationshintergrund mit **beobachtbarer Zurückhaltung, Unsicherheit oder kompensatorischem Eifer** wird von vier Personen wahrgenommen. Die Wahrnehmung dieses Zusammenhangs wird teils mit dem Geschlecht der Studierenden gekoppelt und auch mit der Sprachproblematik in Verbindung gebracht.

L15: Das ist nochmal ein bisschen anders. Ich finde, das ist nicht durchgehend so, aber das hat sich als Bild so ein bisschen stabilisiert, dass relativ viele der Studierenden mit Migrationshintergrund demonstrieren, dass sie denken, sie müssen sich besonders bemühen, weil sie eben diesen Hintergrund haben. Ich weiß jetzt nicht, wie viel davon in meinem Kopf schon Konstruktion ist. #00:19:00-9#

L19: Und dann fand ich so in der Interaktion hat man es nur dann gemerkt, dass es eine Unterschiedlichkeit gibt, wenn - ich sag mal - Sprachkenntnis betroffen war. (...) Ich glaube da hat man dann eher gemerkt, dass ... oder meine Interpretation war dann auch, dass Leute sich nicht gemeldet haben, weil ihnen der Schritt fehlte, sich auszudrücken. #00:06:32-5#

Drei Lehrende merkten an, dass der Migrationshintergrund der Studierenden nicht oder nur teilweise erkennbar sei.

L1: Ja, ich nehme mittlerweile auch wahr die zunehmende Zahl an Studierenden mit Migrationshintergrund, sei es durch Aussehen, das ich dann zuschreibe, sei es durch Namen, den ich lese, oder durch sprachlichen Akzent (...) darin wieder eine sehr heterogene Gruppe, also zwischen den einen, bei denen dieses Merkmal nur relevant wird, weil der Name eben nicht klingt wie Müller, Meyer, Schmidt (...) auf den Lernprozess ... unterschiedlich, also ich nehme darunter Studierende wahr, die so in diesem normalen, mittleren Engagement laufen, ich nenne das mal mittleres Engagement ... oder wo auch jemand zu der Gruppe gehört, wo ich sage „wow, wow ... ja, die sind ja dran am Thema“ ... ich nehme aber auch innerhalb der Gruppe, die ich identifiziere qua Namen oder Aussehen - Achtung, da muss ich ja vorsichtig sein - mit irgend einer Art des Migrationshintergrunds ... auch wahr, gegenüber der anderen

Gruppe, ... eine schwächere Studienzugangssituation, also bis dahin, dass ich schon verleitet war zu sagen, das müssen wir mal statistisch erheben (...). #00:11:14-6#

Einen regionalen Unterschied bezogen auf den Migrationshintergrund sehen ebenfalls drei der Interviewpartner/innen.

L12: In den Studiengängen im Süden hatten wir auch „richtig“ ausländische Studierende, die nur zum Studium gekommen sind. Und hier im Norden, allein durch diesen Numerus clausus in der Psychologie, da haben wir Studierende mit Migrationshintergrund, aber keine ausländischen Studierenden. In Bayern gibt es grundsätzlich kaum Leute mit Migrationshintergrund. Und die ausländischen Studierenden dort, die hatten es natürlich schwer, die haben sich zwar auch immer um mich geschart, als jemand, der sie verstehen würde. (...) #00:39:26-2#

Dominanzverhalten in Zusammenhang mit Migrationshintergrund wird in zwei Interviews, beides mal in Kombination mit dem männlichen Geschlecht beschrieben.

L19: Eine andere Perspektive betrifft jetzt eher das Männer-Frauen-Ding, dort, aber nicht nur dort, das erlebe ich hier auch ... ich weiß gar nicht, wie ich das fassen soll. Wenn Leute erstmal so (mit verschränkten Armen, nach hinten gelehnt) dasitzen im Seminar und v. a. die Männer so da sitzen, die Frauen sitzen nicht so da. ... Ich finde in XXX waren es oftmals so ein männlicher ... „Migrations-Habitus“. (...) Vielleicht hat es auch was mit „Revier markieren“ oder keine Ahnung was zu tun. So dieses erstmal in die Situation gehen und „möglichst dicke Schultern machen“. #00:11:18-5#

Eine Lehrperson verweist auf die beobachtete Praxis, den eigenen Migrationshintergrund quasi als Entschuldigung vorzuschieben.

L12: Und dann gibt es auch die anderen, die oft am Kopftuch erkennbar sind, die immer diese besondere Stellung einnehmen wollen und ... das ständig auch betonen, weil ich mich durch diese besondere Stellung nicht mit den anderen vergleichen brauche. Und das gleiche merke ich jetzt im Norden, dass einige sehr stark darauf beharren, damit sie sich nicht mit den anderen vergleichen brauchen und „eine Ausrede für sich haben“. #00:39:36-2# (2)

GENDER (VON 12 LP BENANNT)

Die Dimension Gender wird von 12 der Interviewpartner/innen in Zusammenhang mit den Elementen gebracht. Der Gesamtüberblick der Zuordnung mit allen Nennungen findet sich im Anhang unter Kapitel 10.4.2 auf S. 317. Das bereits in Zusammenhang mit Migrationshintergrund beschriebene Dominanzverhalten wie auch das Verhalten der Selbstdarstellung werden in fünf Interviews in Zusammenhang mit dem männlichen Geschlecht gebracht.

L7: Wobei die Männer vielleicht in der Kategorie „Trittbrettfahren - nicht wollen, selbstbewusst auftreten“ ein bisschen häufiger sind. #00:30:22-0#

L14: Also Selbstdarsteller sind eher die Männer, das würde ich jetzt schon mal sagen. Natürlich gibt es vereinzelt auch mal Frauen. Die eher stillen sind tendenziell eher Frauen. Stiller sind gerade Migrantinnen, das muss man sehr stark sagen. #01:02:56-3#

Vier dieser Interviewpartner/innen sehen dabei keinen spezifischen Zusammenhang der Verhaltensaspekte mit dem Geschlecht.

L3: Also ich kenne reine Frauengruppen, ich kenne total gemischte Gruppen. Natürlich tun sich oft Frauen mit Migrationshintergrund, z. B. welche, die Kopftuch tragen, oft eher zusammen, das beobachtet man schon mal, aber da kann genauso gut auch eine woanders dazwischen

stecken. (...) Aber diese verschiedenen Verhaltensweisen bilden sich auch in diesen Gruppen. Und ich kann auch nicht sagen, dass jetzt bei gemischten Gruppen unbedingt immer die Männer die Sprecher sind, das sind auch oft Frauen. Wir haben alle Kombinationen. Da müsste man vielleicht noch mal drauf achten, ob es da Kombinationen gibt, die häufiger auftauchen. Aber alle Kombinationen sind mir bekannt. #00:44:26-8#

In drei Interviews werden die aktive Beteiligung und Performance von weiblichen Studierenden hervorgehoben.

L17: Von der Präsentation her habe ich den - ich hoffe ja nicht, dass ich jetzt irgendwelchen Geschlechterstereotypen aufsitze - also von der Form eher den Eindruck, dass das bei Frauen häufiger ein bisschen lebendiger ist. Und das ist auch nicht alles so abgelesen und wenn abgelesen, dann aber so, wie man es machen soll. (...) Ich finde ja ... die Art der Präsentation, die Performance, die finde ich schon, das kann man denke ich schon sagen, unterm Strich bei Frauen besser. Weil die irgendwie mehr so diese offene Art haben ... Aber was jetzt das strukturierte Herangehen angeht, das ist unterschiedlich, ja. Da würde es mir jetzt schwer fallen, das jetzt irgendwie zuzuordnen. #00:14:31-3#

Von drei anderen Gesprächspartner/inn/en wird hingegen die Zurückhaltung mit dem weiblichen Geschlecht in Verbindung gebracht.

L4: Also wenn ich noch die Gruppe „zurückhaltend“ ergänzen würde, dann sind Frauen mit Kopftüchern eher zurückhaltend. Treten dann auch meist in Gruppen von 2-3 auf, die dann zurückhaltender sind. Wobei sich das dann im direkten, persönlichen Kontakt in der Sprechstunde nicht widerspiegelt. Aber in der großen Gruppe verschwinden sie doch gerne. #00:21:18-3#

BILDUNGSHINTERGRUND / AKADEMIKER-KIND / ARBEITERMILIEU (VON 8 LP BENANNT)

Der Bildungshintergrund wird von acht der Lehrpersonen im Interview bezogen auf drei Bereiche insgesamt 12-mal benannt. Der Gesamtüberblick der Zuordnung mit allen Nennungen findet sich im Anhang unter Kapitel 10.4.3 auf S. 319.

Keine spezifischen Verhaltensweisen bzw. ein heterogenes Leistungsniveau stellen fünf der Lehrpersonen bezogen auf Bildungsaufsteiger/innen fest.

L13: Also man merkt schon ganz schnell, wer working class hero ist und wer Kind aus gutem Hause - sage ich mal - ist, aber das ist noch nie ein Problem gewesen in meinen Veranstaltungen. #00:33:46-5# (1)

L14: Mit dem Bildungshintergrund, das weiß ich meistens ja gar nicht. Also von daher finde ich das sehr, sehr schwierig. Und ich denke in Bezug auf die gefundenen Kriterien (Elemente) wollte ich das nicht wirklich daran fest machen. Wir haben einfach auch welche, die sind mit dem Studium überfordert, für die ist das Studium nichts. Die Eltern sind aber Akademiker und sie müssen bei uns studieren, weil ihre Eltern möchten, dass sie ein Studium absolvieren. Die sind eigentlich gänzlich damit überfordert, wo eine Ausbildung besser wäre (...) #01:05:48-9#

Vier der Interviewpartner/innen nehmen einen Zusammenhang des Bildungshintergrunds mit dem Thema Zurückhaltung, Unsicherheit, Eifer und Orientierungsbedarf wahr und koppeln dies teils mit dem Geschlecht.

L18: Also ich habe ja in meinen Veranstaltungen auch häufig ältere Frauen, die also über den zweiten Bildungsweg ... im Studium sind. (...) Die sind immer sehr aufmerksam auch und wenn man sie ermuntert, dann sagen sie auch was. Aber sie brauchen auch so ein Stück Anlauf dafür, dass sie eine gewisse Sicherheit haben, dass ich mir das auch anhöre. Es gibt offensichtlich so z. T. Also bei einer ist mir das sehr stark aufgefallen, dass die sich dann so ein

bisschen geschämt hat eigentlich auch und dann sich überwinden musste, mich anzusprechen bzw. überhaupt etwas zu sagen. #00:26:54-9#

L19: Wo zum Teil durchschimmert, dass sie zu der ersten Generation gehören, die studiert. Wo dann in Nebengesprächen z. T. rauskommt „ich weiß nicht, wenn ich fragen kann. Meine Eltern machen das und das“ oder „ich weiß nicht, wie das hier an der Uni funktioniert, wo genau, weil meine Freundinnen sind alle nicht Studenten“ und so Dinge, die erfahre ich manchmal (...) #00:14:52-6#

Als nicht oder nur teilweise erkennbar beschreiben drei Lehrpersonen den Bildungshintergrund.

L5: Der Aspekt Bildungsaufstieg wird für mich nicht sichtbar und ich will das auch gar nicht thematisieren. Das ist für mich ein Element, das mich nichts angeht und was meiner Ansicht nach sowieso fehl am Platze ist. (...) Es ist in meinen vielen Jahren der Lehrerfahrung schon mal vorgekommen, dass jemand von sich aus erzählt hat und die sprachlichen Schwierigkeiten thematisiert hat, die durch sein soziales Umfeld entstehen. Aber ansonsten kümmere ich mich da nicht drum, das geht mich nichts an. #00:33:00-1#

Ein Lehrender bringt die Perspektive ein, dass auch ein bürgerlicher Habitus den Lernprozess behindern kann.

L11 „Metaebene“ in Zusammenhang mit dem „bildungsbürgerlichen Habitus“, können Kontexte/Muster/Geschichten/Bilder zu den Themen in Verbindung setzen, blenden mit diesen teils bereichernden, ergänzenden Geschichten, verbleiben teils dann aber auf dieser Metaebene ohne „wirklich einzutauchen“, da sie glauben das Thema schon zu kennen und sich nicht anstrengen zu müssen. (Mitschrift wegen Aufzeichnungsdefekt)

(BERUFS-)ERFAHRUNG / ZWEITER BILDUNGSWEG (VON 8 LP BENANNT)

In acht Interviews werden Bezüge zwischen der beruflichen Erfahrung und den wahrgenommenen Unterschieden der Studierenden hergestellt. Der Gesamtüberblick der Zuordnung mit allen Nennungen findet sich im Anhang unter Kapitel 10.4.4 auf S. 321.

Fünf Lehrpersonen stellen einen positiven Zusammenhang des Erfahrungshintergrunds von Studierenden mit dem Studiererfolg her.

L2: Genau. Wir haben auch ältere Studierende mit einem größeren Erfahrungsschatz, was jetzt Familie und Beruf und so angeht, aber die können trotzdem desinteressiert sein oder die können sehr motiviert Spaß haben. Die Lernzeit absitzen würden sie wahrscheinlich eher nicht machen. #00:35:35-6#

L14: Da waren auch in den Einführungsveranstaltungen zum ersten Semester relativ viele dabei, die entweder schon ein soziales Jahr hatten oder auch schon im Ausland waren, so dass ich auch so das Gefühl habe, das tut denen eigentlich gut. Dass das viel besser ist als wenn die direkt von der Schule kommen, mit dieser Erfahrung gehen die viel ernsthafter da dran. #01:00:54-1#

Zu dieser Einschätzung passt komplementär die Beschreibung von drei Lehrpersonen zum Unterstützungsbedarf bei unerfahrenen Studienanfänger/innen.

L5: Was ich meine festzustellen, ist das ein größeres Maß an Unselbständigkeit da ist speziell bei den Studienanfängern. Die werden stärker an die Hand genommen in der Schule, die werden stärker an die Hand genommen, wenn sie hier anfangen und das fördert auch nicht gerade die Selbständigkeit. Ansonsten bezogen auf die Verhaltensweisen, über die wir gesprochen haben, da ist zwischen damals und heute kein großer Unterschied. #00:03:56-2# (3. Aufnahme)

4.4.5. Interviewübergreifende Konstrukt-Kategorien

In den 20 Interviews wurden durch den Vergleich der gefundenen Unterschiede und Übereinstimmungen der Studierenden (Elemente) insgesamt 173 Konstrukte bezogen auf die Bedeutung dieser Unterschiede für den Lehr-Lernprozess gefunden. Die Konstrukte lassen sich, wie bereits bei der Auswertung der Einzelinterviews sichtbar wird, drei Bereichen oder Oberkategorien zuordnen, die sich wiederum in Unterkategorien unterteilen lassen (siehe Abbildung 44). Die Konstrukte lassen sich in ihrer Bedeutung für den Lernprozess der/des einzelnen Studierenden, für den Lernprozess der gesamten Gruppe sowie für das Handeln der Lehrperson selbst unterscheiden. Die jeweils zugeordneten Unterkategorien werden im Folgenden beschrieben.

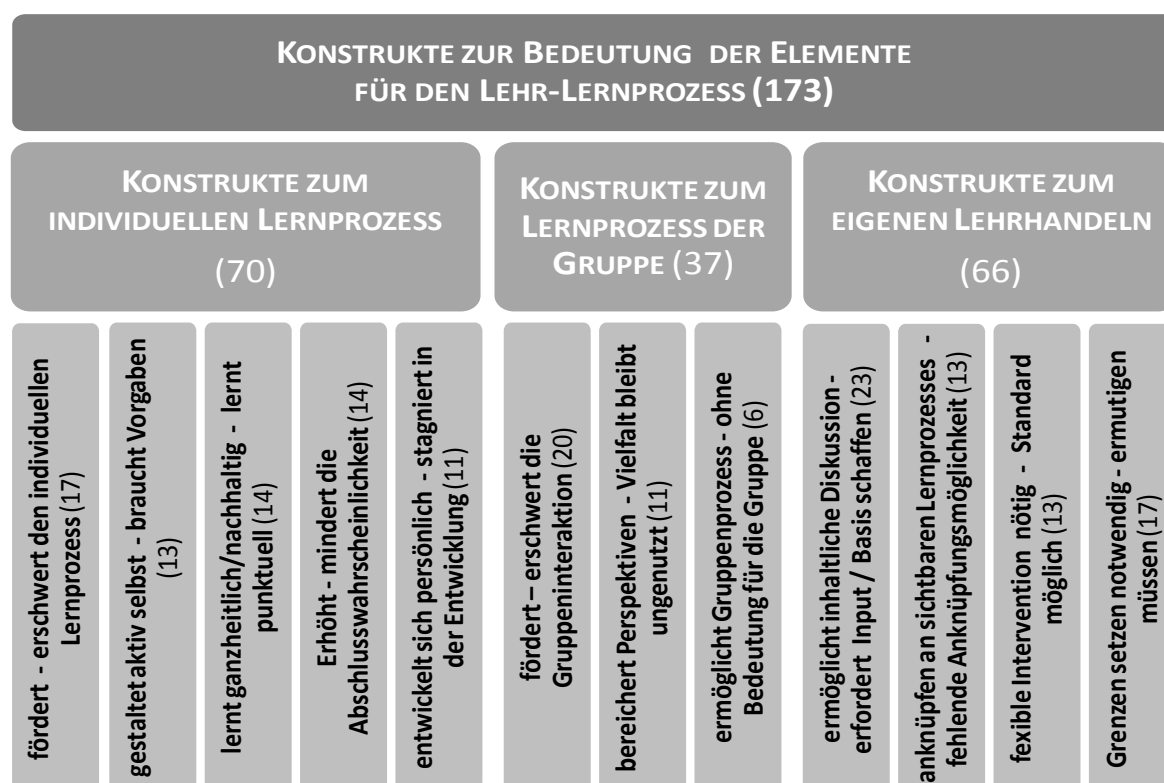


ABBILDUNG 44: ÜBERBLICK DER ÜBERGREIFENDEN KONSTRUKTKATEGORIEN (EIGENE DARSTELLUNG)

1. KONSTRUKT-KATEGORIEN BEZOGEN AUF DEN INDIVIDUELLEN LERNPROZESS

Insgesamt beziehen sich 70 der in den 20 Interviews entwickelten 173 Konstrukte auf den individuellen Lernprozess der/des einzelnen Studierenden. Inhaltsanalytisch konnten fünf Untergruppen identifiziert werden, die im Folgenden sowohl als Überblick als auch in der Einzelbeschreibung inklusive Erläuterungen dargestellt sind:

KONSTRUKT-KATEGORIE INDIVIDUELLER LERNPROZESS		
	KONSTRUKT	GEGENPOL
		NENNUNGEN (70)
1.	erleichtert, fördert den individuellen Lernprozess	hemmt, erschwert den individuellen Lernprozess

2.	der Lernprozess wird aktiv selbst gestaltet	Erwartung / Bedarf der Lernanleitung	13
3.	nachhaltiges, ganzheitliches Lernen (inhaltlich)	punktueller, entfremdetes Lernen (instrumentell)	14
4.	erhöht Abschlussqualität & -wahrscheinlichkeit	mindert Abschlussqualität & -wahrscheinlichkeit	14
5.	Offenheit / persönliche Entwicklung	Verschlossenheit / Stagnation	11

ABBILDUNG 45: KONSTRUKT-KATEGORIEN ZUM INDIVIDUELLEN LERNPROZESS

Im Folgenden werden Beispiele zu den gefundenen Konstrukt-Kategorien bezogen auf den individuellen Lernprozess benannt. Die Zuordnungen aller Konstrukte zu den jeweiligen Kategorien finden sich im Anhang unter Kapitel 10.5.1 „Zuordnung zu Konstrukt-Kategorien bezogen auf den individuellen Lernprozess“ S.323 ff.

1.ERLEICHTERT (FÖRDERT) - HEMMT (ERSCHWERT) INDIVIDUELLEN LERNPROZESS (BEISPIELE)

2. Befördert den Lernprozess des/der Einzelnen - Behinderung des Lernprozesses des Einzelnen (L6) (Vergleich: gezielte Aktivität & Kritikfähigkeit)	L6: Die Kritikfähigkeit setzt mehr voraus als die zielgerichtete Aktivität ... mehr an entwickelter Persönlichkeit ... mehr an geistiger Offenheit (...) #00:57:36-4#, L6: Das bedeutet für den Lernprozess des Einzelnen ein offeneres Aufnehmen von Gegenargumenten ... eine generelle Fähigkeit, möglicherweise Fehler anzunehmen (...) #00:58:15-3#, L6: Die Konsequenz für den Lernprozess ist besseres Lernen. Es befördert den Lernprozess. #00:58:28-5#
3. Fördert den eigenen/individuellen Lernprozess - führt zur Stagnation des eigenen Lernprozesses (L14) (Vergleich: kritische Auseinandersetzung & fehlendes Fachverständnis)	L14: Ja, also bei den Ersten, die sich kritisch auseinandersetzen, die haben ja manchmal einfach auch erstmal so Gedanken und die bringen sie sozusagen ins Spiel. Und wenn das ein toller Gedanke ist, dann hebt man das ja auch hervor, oder lobt es. (...) Und ich glaube, dass das halt für die ja dann halt auch schon ein positives Zeichen ist und dass sie sozusagen in ihrem Denken auch auf dem richtigen Weg sind, also so eine Art Bestätigung. (...) Ja, fördert den individuellen Lernprozess, dass sie für sich selbst ja dann auch noch mal etwas mitnehmen. Es kommen manchmal so Äußerungen wie „mir kommt gerade der Gedanke“. Und das kann, wie gesagt, dann auch ein ganz toller Gedanke auch sein. Oder vielleicht stimmt der Gedanke auch nicht, aber auch das ist ja nicht schlimm, auch das kann das Ganze ja fördern. #01:18:57-5#

2. DER LERNPROZESS WIRD AKTIV SELBST GESTALTET - BEDARF DER LERNANLEITUNG (BEISPIELE)

6. Eigenen Lernprozess gestalten - eigenen Lernprozess blockieren (L4) (Vergleich: verknüpfen & unaufgeschlossen)	L4: Also hier beim Verknüpfen ist ja das Mit- und Weiterdenken sehr tief verankert. Und beim Unaufgeschlossenen ist es der Versuch des Mitdenkens aber nicht Weiterdenken. #00:53:04-4#, L4: Ja genau, das wäre noch ein Aspekt, „den eigenen Lernprozess gestalten“. (...) Der Gegenpol wäre dann, den eigenen Lernprozess blockieren, eigentlich (...) #00:54:27-5#
10. Autodidaktischer Lerner / unabhängig -	L2: Der Gegenpol wäre glaube ich der „autodidaktische Lerner“. Das ist derjenige, der eigentlich die ganze Gruppe und

Unterstützungsbedarf ⁴⁶ (L2) (Vergleich: strukturiertes Vorgehen & wenig Selbstlernkompetenz)	mich gar nicht braucht, sondern sich die Inhalte eben selbst aneignet und da auch verschiedene sekundäre Lernstrategien ausgebildet hat. Und der wenig Selbstlernkompetente, der braucht die Strukturierung durch mich als Lehrperson. (...). #01:53:55-6#
---	--

3. NACHHALTIGES, GANZHEITLICHES LERNEN (INHALTLICH) - PUNKTUELLES ENTFREMDETES LERNEN (INSTRUMENTELL) (BEISPIELE)

5. Nachhaltiges Lernen / Bedeutung erfassen (Igel) - entfremdetes Lernen (Fuchs) (L11) (Vergleich: einerseits: kritisch fundiert & Offenheit, andererseits: Lautsprecher & Fleißige) „entfremdet“ meint reines Aneignen von Techniken	L11: Das entfremdete Lernen ist meines Erachtens kein nachhaltiges Lernen. „Kein echtes“ würde ich jetzt nicht sagen, es ist ja Lernen, aber es ist Lernen im Sinne von Wissen und das andere ist Lernen im Sinne von Bedeutung. Ich habe da neulich zufällig so ein Buch des Sozialphilosophen Isaiah Berlin in die Hände bekommen. Der hat aus der griechischen Mythologie in der Lyrik des Achilochos einen Satz gefunden, worauf er eine ganze Geschichtsphilosophie beschreibt. Und dieser Satz von diesem Achilochos heißt: Der Fuchs weiß viele Dinge, der Igel weiß eine große Sache. Ich habe das so interpretiert: Der Fuchs hat eben viel Wissen, der kennt viele Möglichkeiten, der ist clever, raffiniert. Und der Igel, der weiß eine große Sache, der hat eine innere Sicherheit, was Grundlegendes in sich, das weiß er. (...) Den Satz kann man ja unterschiedlich interpretieren. Aber in diesem Kontext jetzt kam ich gerade darauf. Also die Offenen, fundiert Kritischen kommen eher auf den Igel. Und die Fleißigen kommen eher auf den Fuchs, wenn sie etwas lernen. #01:08:01-7#, L11: (...) „nachhaltiges Lernen“ steht für den Igel, für Bedeutung erfassen und auf der anderen Seite das „entfremdete Lernen“, im Sinne von Techniken lernen, sich aneignen. #00:00:40-2#
---	--

4. ERHÖHT ABSCHLUSSQUALITÄT UND -WAHRSCHEINLICHKEIT - MINDERT ABSCHLUSSQUALITÄT UND ABSCHLUSSWAHRSCHEINLICHKEIT (BEISPIELE)

(Gute) schnelle Prüfung (1) - Lernerfolg stellt sich nicht ein (L5) (Vergleich: schnell aktiv & zuhören reicht)	L5: Die, die stören lernen nichts. Also, wenn dieselbe Person dauerhaft zu dieser Gruppe gehört, dann lernen die einfach nichts. Und die Konsequenz ist, dass die nicht zur Prüfung erscheinen. Das sind dann diejenigen, die im siebten Semester immer noch nicht den Leistungsnachweis aus dem ersten Semester haben. (...) Die gehören relativ oft zu denen, die ein fehlendes Selbstvertrauen haben, zumindest können sie daraus werden. #01:17:58-1#
7. Erhöhte Möglichkeit zum Abschluss - Gefahr nicht zum Abschluss zu kommen (L9) (Vergleich: pflichtbewusst, unselbständig & kritisch hinterfragen)	L9: Also die kritisch Hinterfragenden, könnten zu kritisch werden und alles hinterfragen, so dass sie nicht zum Abschluss kommen weil sie nichts so hinnehmen können, wie es präsentiert wird ... Könnte also die Gefahr sein nicht zum Abschluss zu kommen. #01:11:19-5#, L9: Der Gegenpol wäre die erhöhte Möglichkeit zum Abschluss. #01:15:17-9#

5. OFFENHEIT (PERSÖNLICHE ENTWICKLUNG) – VERSCHLOSSENHEIT (STAGNATION) (BEISPIELE)

8. Bereitschaft, Neues aufzunehmen - Verweigerung	L2: Ansonsten habe ich vielleicht auch dieses unreflektierte Auswendiglernen. Das bedeutet, ich nehme zwar auch neues
---	---

⁴⁶ Pole getauscht

<i>gegenüber Neuem (L2) (Vergleich: kritischen Auseinandersetzung & unreflektierter Nörgler)</i>	<i>Wissen auf und baue das irgendwie in meine Strukturen ein, aber letztlich tangiert es meine Strukturen dann doch wieder nicht, weil ich auf Probleme gar nicht aufmerksam werde, weil ich die gar nicht reflektiert habe. Und das ist ja letztlich auch wieder eine Verweigerung. Obwohl ich die Inhalte perfekt wiedergeben kann, habe ich die nicht wirklich in meine Strukturen eingebaut und habe kritische Momente gar nicht entdeckt, weil ich das Wissen zwar wiedergeben kann aber nicht inkorporiert habe. #01:39:07-4#</i>
<i>9. Befördert Reflexionsfähigkeit über eigene Kompetenzen - „blind“ für die Entwicklungsnotwendigkeit der eigenen Kompetenzen (L8) (Vergleich: inkonsistente Darstellung & klare, strukturierte Darstellung)</i>	<i>L8: Ja, also die Reflexionsfähigkeit über die eigenen Kompetenzen wird durch die klare, strukturierte Darstellungsform befördert. Ich habe vielleicht für mich das Ziel, dass ich eine klare und strukturierte Präsentation will. Und ich erstelle erstmal eine Präsentation und dann erkenne ich z. B. im Dialog mit meinem Dozierenden, o.k., so ganz ist das noch nicht das, was ich wollte, also muss ich das irgendwie anders machen. Und durch diesen Prozess habe ich letztendlich die Fähigkeiten oder Kompetenzen erworben, es beim nächsten Mal besser zu machen. #01:24:49-2#</i>

2. KONSTRUKT-KATEGORIEN BEZOGEN AUF DEN LERNPROZESS DER GRUPPE

Im Insgesamt lassen sich 37 der 173 entwickelten Konstrukte dem Lernprozess der Gruppe zuordnen. Im Folgenden werden sowohl als Überblick als auch im Detail die gefundenen Untergruppen zur Kategorie beschrieben:

Folgenden werden Beispiele zu den gefundenen Konstrukt-Kategorien bezogen auf den Gruppenlernprozess benannt. Die Zuordnungen aller Konstrukte zu den jeweiligen Kategorien finden sich im Anhang unter Kapitel 10.5.2 „Zuordnung zu Konstrukt-Kategorien bezogen auf den Gruppenlernprozess“ S. 337ff.

KONSTRUKTE ZUM GRUPPENLERNPROZESS			
	KONSTRUKT	GEGENPOL	NENNUNGEN (37)
1.	fördert/erleichtert die Gruppeninteraktion	hemmt/erschwert die Gruppeninteraktion	20
2.	bereichert die Perspektiven in der Gruppe (inhaltlich)	die Vielfalt/das Potenzial der Gruppe bleibt ungenutzt	11
3.	sichtbar für die Gruppe / Voraussetzung für Gruppenlernprozess gegeben	unsichtbar/unbedeutend für die Gruppe	6

ABBILDUNG 46: KONSTRUKT-KATEGORIEN ZUM GRUPPENLERNPROZESS

1. FÖRDT/ERLEICHTERT DIE GRUPPENINTERAKTION - HEMMT/ERSCHWERT DIE GRUPPENINTERAKTION (BEISPIELE)

<i>8. Fördert den Lernprozess der Gruppe - Fördert nicht den Lernprozess der Gruppe (L6) (Vergleich: passiv & soziale Aktivität fördern)</i>	<i>L6: Es wäre noch eine Überlegung aufzunehmen, dass durch die soziale Aktivität der Lernprozess der Gruppe gefördert wird. Im Kontrast zur Passivität wird dies gut sichtbar. #01:31:41-7#, L6: Die Passivität fördert nicht den Lernprozess der Gruppe. Das wäre der Gegenpol. #01:32:18-8#</i>
<i>2. Erhöhen die Interaktion in der Gruppe - Frontalunterricht (L13)</i>	<i>L13: Der größte Unterschied ist sicherlich das Niveau der Veranstaltung. Also die mit dem großen Gespür für das Thema</i>

<i>(Vergleich: Gespür für das Thema & rein körperlich anwesend)</i>	<i>erhöhen das potenzielle Niveau einer Veranstaltung. Weil man nämlich nicht immer bei Adam und Eva anfangen muss, sondern weil die die Basics drauf haben und man sozusagen die Probleme, die für uns interessant sind, gemeinsam in Angriff nehmen kann. Und dazu gehört auch irgendwie ein offener Lernprozess, viel Austausch, viel Interaktion. Und das ist ein ziemlich krasses Gegenteil zu denen, die rein körperlich anwesend sind. Also die, die einfach nur da sitzen, vermitteln einem das Gefühl, dass man alles von Anfang an erklären muss, also die absoluten Basics auch noch mal. Und man wird Alleinunterhalter. #00:48:24-6#</i>
---	---

2. BEREICHERT DIE PERSPEKTIVEN IN DER GRUPPE (INHALTLICH) - DAS POTENZIAL DER GRUPPE BLEIBT UNGENUTZT (BEISPIELE)

<i>3. Bereichern der Gruppenperspektive - nicht Bereichern der Gruppenperspektive (L6) (Vergleich: gezielte Aktivität & Kritikfähigkeit)</i>	<i>L6: Naja, auf die Gruppe hat es einen Effekt insofern, als es der Gruppe zumindest zeigt, welche Fragen oder Probleme mit dem verknüpft sein können, was man da gerade tut. Also wohin die Perspektive zeigt, wohin es auch noch gehen kann. Es kann natürlich den Lernprozess der Gruppe fördern, es kann ihn auch behindern, indem der Querulant zwei Minuten vor der Pause noch zwei Fragen stellt. #01:02:02-9#</i>
<i>4. Erweitern die Perspektiven im Lernprozess - reduzieren die Perspektiven/Zugänge im Lernprozess (L15) (Vergleich: brav - aufmerksam)</i>	<i>L15: (der Aufmerksame) treibt voran und erweitert ... beides, den eigenen Lernprozess, aber auch den der Gruppe. Er bringt neue Themen mit hinein, bringt Aspekte mit hinein, die vorher auch von mir nicht gekommen sind. ... erweitert oder verbreitert ... eher die Perspektiven vielleicht. #01:22:38-0#, L15: Ich mache ja nun Lehrveranstaltungen deren Ziel nicht ist, dass alle am Ende das gleiche glauben: ... oder akzeptieren. Ich meine ich habe ja Mathematik studiert und habe insofern ein relativ präzises Bild davon, wie Lehre funktioniert oder wie Lehre organisiert sein sollte, damit am Ende herauskommen soll, dass alle eine bestimmte Aufgabe lösen können, oder dass alle wissen, wie ein bestimmter Beweis funktioniert, alle identisch. ... Ich habe ja mehr so ein Ideal von Lehre, in dem es darum geht, dass möglicherweise unterschiedliche, in sich aber sinnvolle Blicke auf die Welt ermöglicht werden. #01:23:42-5#</i>

3. SICHTBAR FÜR DIE GRUPPE (VORAUSSETZUNG FÜR GRUPPENLERNPROZESS GEGEBEN) - UNSICHTBAR (UNBEDEUTEND FÜR DIE GRUPPE) (BEISPIELE)

<i>2. Machen den Lernprozess der Gruppe sichtbar - Lernprozess der Gruppe nicht fassbar (L19) (Vergleich: Gegenposition + Moderator & Schreiberling)</i>	<i>L19: Also ich hätte gesagt, es zeigt letztendlich erstmal den Lernprozess an sich oder Ergebnisse von Lernprozessen. #00:55:46-7#, L19: Naja, sie bringen es (den Gruppenlernprozess) letztendlich ein Stückchen weiter voran. Wenn du davon ausgehst, dass das so ein linearer oder wellenförmiger Prozess ist, machen die es natürlich sichtbar, dass man ein Stück weiter gekommen ist an manchen Stellen. ... sie machen ihn sichtbar, hätte ich gesagt. Und sie machen ihn anders sichtbar als bei mir, wenn ich jetzt so drüber nachdenke. Weil es ist letztendlich die eigene Form der Sichtbarmachung, die eigene Sprache. Sie würden das anders machen, als ich es tue. Sie moderieren anders und sie beziehen anders Gegenposition. #00:57:50-6#</i>
--	---

3. KONSTRUKT-KATEGORIEN BEZOGEN AUF DAS LEHRHANDELN/-VERHALTEN

Insgesamt 66 der 173 entwickelten Konstrukte lassen sich der Ebene des Lehrhandelns zuordnen. Im Folgenden werden die gefundenen vier Untergruppen zu dieser Kategorie sowie die Zuordnung und Beschreibung der Konstrukte dargestellt:

KONSTRUKTE ZUM LEHRHANDELN			
	KONSTRUKT	GEGENPOL	NENNUNGEN (66)
1	inhaltliche Diskussion möglich / gegenseitiges Lernen	Basis schaffen müssen (Input / Frontal)	23
2	Lernprozess sichtbar / anknüpfen können	Lernprozess "unsichtbar"	13
3	situationsadäquate Intervention nötig / Flexibel eingehen müssen	Konzept "abspulen" / Standard	13
4	Grenzen setzen / bremsen (sozial/emotional)	Bestärken / ermutigen (Klima, Kleingruppensetting)	17

ABBILDUNG 47: KONSTRUKTKATEGORIEN ZUM LEHRHANDELN

Im Folgenden werden Beispiele zu den gefundenen Konstrukt-Kategorien bezogen auf das Lehrhandeln benannt. Die Zuordnungen aller Konstrukte zu den jeweiligen Kategorien finden sich im Anhang unter Kapitel 10.5.3 Zuordnung zu Konstrukt-Kategorien bezogen auf das Lehrhandeln/-verhalten, S.345ff.

1. INHALTLICHE DISKUSSION MÖGLICH (GEGENSEITIGES LERNEN) - BASIS SCHAFFEN MÜSSEN (INPUT, FRONTAL) (BEISPIELE)

4. Als Lehrperson in den Hintergrund treten können - Moderationsbedarf als Lehrperson (motivieren) (L13) (Vergleich: Gespür für das Thema & schüchtern)	L13: Für mich als Lehrperson, ist es bei den Schüchternen so, wenn ich das mitbekomme, wenn ich also diese Schüchternen erkenne, dann bin ich auf jeden Fall mehr gefragt, die zu kitzeln, damit sie sich mehr beteiligen. Da muss ich irgendwie mehr motivieren und mehr moderieren. Damit die zeigen können, dass die das eigentlich ganz gut wissen. Das ist bei der ersten Gruppe, die generell ein bisschen offener ist und ein bisschen selbstbewusster ist, irgendwie nicht so der Fall. Also mehr Moderation, Moderationsbedarf als Lehrperson. #00:58:50-7#, L13: Ja, das Gegenteil wäre ja, wenn man die Veranstaltung mit sehr wenig Moderation und ohne Eingriffe laufen lassen könnte. Die Veranstaltung läuft natürlich nicht von selbst, man hat ja schon noch Aufgaben, aber bei den Schüchternen müsste man eben hingehen und sagen, so jetzt übernehmen sie mal den Redepart für die Gruppe und nicht immer der Herr XY. #00:59:54-0#
2. Inhaltlich anknüpfen können - emotionale Ebene berücksichtigen (L18) (Vergleich: aufmerksam Aktive & die Aufgeregten)	L18: Also bei den Aufgeregten muss ich, wie bei den Spontanen (aufmerksam Aktiven) darauf reagieren, dass ich die eigentlich beide beruhige. Die Aufgeregten beruhige ich, dass sie darauf vertrauen können, die Informationen zu bekommen, die sie brauchen. Und manchmal eben auch verträste, heute nicht, aber das nächste Mal. Also so eher relativierend, beruhigend. Und bei den aufmerksam Aktiven kann das natürlich auch vorkommen. Aber da ist es eher so das Aufnehmen und Weiterführen. ... inhaltlich anknüpfen können, das geht ... ja meistens schon ... #00:50:28-1#, L18: (bei den Aufgeregten) ... da muss ich

	sozusagen auf die Emotionen eingehen. Weil das (aufmerksam aktiv sein) ist natürlich eher auf der sachlichen Ebene, während das (aufgeregt sein) auf der emotionalen Ebene ist. #00:51:11-3#
--	--

2. LERNPROZESS SICHTBAR (ANKNÜPFEN KÖNNEN) - LERNPROZESS UNSICHTBAR (BEISPIELE)

2. Anknüpfen können als Dozent/in - unsichtbar bleiben (nicht anknüpfen können) (L5) (Vergleich: schnell aktiv & eigene Meinung äußern)	L5: Es kann etwas geben, das diese beiden im Hinblick auf den eigenen Lernprozess verbindet, aber ich könnte nichts benennen, das sie auf jeden Fall verbinden müsste. Denn das schnell Aktive sagt ja noch Nichts aus über die Fundiertheit der Äußerungen oder darüber, ob sich die Beiträge weiterentwickeln. ... Das Aktiv-Werden ist natürlich eine Voraussetzung, dass es sichtbar wird. ... Bei anderen kann auch eine Fortentwicklung stattfinden, nur das sehe ich dann als Lehrperson nicht. ... Ich kann damit, dass jemand schnell aktiv ist oder seine Meinung äußert, als Dozentin anknüpfen und den Prozess steuern. #00:47:02-7#
2. Transparenz des Lernstandes - fehlende Transparenz (L16) (Vergleich: reine Anwesenheit & aktive Beteiligung)	L16: ... reine Anwesenheit - aktive Beteiligung, ach das passt ja gut. ... Ich sag mal so, bei der aktiven Beteiligung, das entlastet natürlich mich als Dozierende, ganz klar ... und macht mehr Spaß ... bei der reinen Anwesenheit ist es grad für den Lehr-Lernprozess für mich schwierig, den einzuschätzen. Da ist ja genauso, wenn ich eine Frontalveranstaltung mache, ich kann schwer einschätzen, inwieweit die Studierenden dem, was ich jetzt referiere, folgen konnten. Und bei der aktiven Beteiligung sehe ich das, egal ob es über kritische Rückfragen kommt oder über Antworten. Da sehe ich einfach, wo die Studierenden stehen. #00:31:42-2#

3. SITUATIONSADÄQUATE INTERVENTION NÖTIG (FLEXIBEL EINGEHEN MÜSSEN) - KONZEPT ABSPULEN (STANDARD) (BEISPIELE)

7. Zielgruppenspezifische Reaktion auf Verhalten möglich - Reaktion nicht sinnvoll (L16) (Vergleich: Alltagswissen & kritisches Nachfragen)	L16: Zielgruppenspezifische Intervention, oder ... Hörer/innen-adäquate Intervention ... Reaktion ... zielgruppenspezifische Intervention würde es am stärksten treffen. (...) Reaktion auf zielgruppenspezifisches Verhalten, weil, darum geht es ja. Also ich reagiere auf das Verhalten der Gruppe, oder von Einzelnen. Es kann von einzelnen sein oder von der Gruppe, aber darauf reagiere ich. Also die Intervention findet ja als Reaktion statt, was ja ganz wichtig ist. Dass ich mich da auch sehr stark zurücknehme, nicht im Vorfeld zu agieren, sondern zu reagieren. #00:11:30-9#, L16: Wenn ich mir jetzt meine passiven Laptop-Sitzer vorstelle, rein theoretisch habe ich da auch die Interventionsmöglichkeit, wenn ich sagen kann. „O.k., Leute, ich möchte nicht, dass jemand hier in meiner Veranstaltung mit aufgeklapptem Laptop sitzt.“ Also ich finde, ich habe natürlich als Dozierende immer die Möglichkeit. Also zu sagen „es ist nicht möglich“, würde ich von meiner Art Veranstaltungen zu konzipieren nicht sehen wollen. Es ist nur die Frage, ob sie zielgerichtet ist, oder ob sie ... nicht sinnvoll ist. (...) Ich weiß nicht, ob das irgendjemanden weiterbringen würde, weder den Lernerfolg der Gruppe, noch die Veranstaltung, wenn ich so intervenieren würde. #00:14:09-1#
---	--

4. GRENZEN SETZEN (BREMSSEN - SOZIAL/EMOTIONAL) - BESTÄRKEN (ERMUTIGEN - KLEINGRUPPENSETTING) (BEISPIELE)

6. Bremsen müssen - locken müssen (L2) (Vergleich: schüchterne aktive Beteiligung & kritische Auseinandersetzung)	L2: Ja, letztlich sind es Pole, wenn man ins Extrem geht. Und im Extrem sind beide anstrengend. Im Extrem muss ich z. B. die aktiven eindämmen, um den anderen auch noch Chancen zu ermöglichen, ansonsten werden mir die einfach zu dominant und geben zu sehr nur ihre Perspektive ein und andere Perspektiven kommen damit automatisch zu kurz. Wenn ich sehr extrem schüchterne Beteiligung habe, dann kommt letztlich überhaupt keine Diskussion im Plenum zu Stande. Dann kann ich letztlich nur bilateral im kleinen Gespräch arbeiten und das erfordert letztlich auch wieder sehr viel Zeit, die wir vielleicht gar nicht so im Lernprozess haben. Und da müsste ich eigentlich jeden einzeln anstoßen. Und wenn ich da noch ins Extrem gehen würde, wären die noch nicht mal in ihrer Kleingruppenarbeit aktiv, sondern nur im Einzelgespräch mit mir. Und das kann ich natürlich mit 120 Studierenden gar nicht schaffen. #01:29:49-7#
5. Laufenlassen können - Lernprozess kanalisieren müssen (L20) (Vergleich: offene Interaktion mit anderen & Sauger (bringt sich als Fall ein))	L20: Ja, beim Sauger muss man achtgeben, dass der nicht zu viele Probleme einbringt, oder nicht nur seine Sichtweise, dass er das nicht als Therapiestunde sieht. (...) Bei der offenen Interaktion mit anderen ... natürlich müssen Sie moderieren, Sie müssen immer moderieren, so ein bisschen. Sie müssen ja gucken, sie haben auch Lernziele, die Sie am Schluss der Stunde rüber gebracht haben wollen, oder denen ermöglicht haben. Also wir wollen es ja nicht vermitteln, sondern einfach ermöglichen. Da (beim Sauger) muss man eher mal kanalisieren ... #00:55:19-5#, L20: ... Grenzen aufzeigen finde ich fast ein bisschen zu hart, aber kanalisieren, das finde ich gut das Wort. (...) Lernprozess kanalisieren, ja. Weil bei dem Sauger ist so eine Übermotivation da. #00:56:09-5#

5. DISKUSSION DER ERGEBNISSE ENTLANG DER HYPOTHESEN

5.1. SICHTBARKEIT VON DIVERSITÄT IN UNTERSCHIEDLICHEN LEHR-LERNFORMATEN

In welchen Lehr-Lernformaten oder -settings werden in besonderer Weise die lehr-lernrelevanten Unterschiede der Studierenden sichtbar? (Bezugsrahmen/Kontext)

HYPOTHESE 1

Es wird erwartet, dass die Diversität der Studierenden v. a. in interaktiven Lehr-Lernformaten mit geringerer Studierendenzahl sichtbar und relevant wird, in denen die Möglichkeit besteht, individuell auf die Studierenden einzugehen und diese als Individuen wahrzunehmen.

Überraschend bezogen auf die Lehr-Lernformate ist vielleicht, dass die Unterschiedlichkeit der Studierenden für die Hochschullehrenden auch in großen Vorlesungen gut sichtbar wird. Einige, hier v. a. die eher störenden Verhaltensmerkmale, zeigen sich in besonderer Ausprägung in großen Vorlesungen. Weiterhin werden graduelle Unterschiede im Hinblick auf die Ausprägung und Ausdifferenzierung bestimmter Verhaltensmerkmale beschrieben. Zudem werden interaktive und Kleingruppensettings als förderlich v. a. in Bezug auf die Aktivierung stillerer und unsicherer Studierender benannt. Die vermeintliche Anonymität, in der sich viele Studierende in einer Großveranstaltung wägen, wird damit zumindest relativiert.

L13: Man bekommt die Unterschiedlichkeit überall mit, soviel ist schon mal klar. Und ich glaube besonders gut kriegt man sie einmal in der Vorlesung mit, obwohl das eigentlich erstmal paradox klingt, weil das ja der Frontalunterricht ist. Aber das liegt glaube ich v. a. auch an der Architektur von so einem Hörsaal, weil man einfach als Dozent alles sieht, also alles irgendwie wahrnimmt. (...) Die vermeintliche Anonymität ist überhaupt nicht gegeben. Und zum anderen ist das, wo man die meisten Informationen her bekommt, bei der Beobachtung von Gruppenaufgaben, (...). Also wo dieses ganze Spektrum an Sozialkompetenz eine Rolle spielt, aber die gleichzeitig auch ganz unterschiedliche Möglichkeiten haben, sich einzubringen. Ich glaube, da bekommt man einfach am meisten über die Leute raus, sowohl was den Inhalt angeht als auch die Persönlichkeit, wie sie die einbringen können. #00:02:59-9# (1)

Auch wird deutlich, dass in der Wahrnehmung der Lehrenden sich das Bild der einzelnen Studierenden aus Kostproben unterschiedlicher Erfahrungen zusammensetzt. Eine wichtige Rolle im Hinblick auf eine Ausdifferenzierung der Wahrnehmung von Diversität sowie die „Validierung“ der vermuteten Hintergründe zu den wahrgenommenen Verhaltensmerkmalen sind Beratungssituationen in Einzel- und Kleingruppengesprächen, u. a. im Kontext der Betreuung von Projekten oder Prüfungsarbeiten.

L4: Ich glaube, dass ich mir jeden, der bei mir in der Sprechstunde ist, gut merken kann. Deshalb versuche ich mir das Bild dann auch aufrecht zu erhalten - ich weiß nicht ob das so gut ist, ich glaube es unterscheidet sich. Manche verschwinden dann auch gerne wieder in der Masse und sind froh, dass sie nicht sichtbar sind. Und manche wollen dann auch zeigen, was sie gelernt haben und die erkenne ich dann auch wieder. #00:06:19-2#

Für eine differenziertere Betrachtung des Einflusses des Lehr-Lernformats und fachkulturell bedingter Unterschiede auf die Wahrnehmung und den „Nutzen“ von Vielfalt im Lehr-Lernprozess wäre es erforderlich, spezifischer/strukturiert und in einer größeren Stichprobe die Formate zu erfassen und dabei auch die unterschiedlichen Gesprächs-, Beratungs- und Mentoringformate im Kontext des Studien- und Prüfungsverlaufs zu betrachten. Zudem könnten perspektivisch - neben den hier betrachteten Face-to-face-Formaten - auch Online- und Blended-learning-Formate in ihrer Wirkung bezogen auf die Wahrnehmung der Studierendenvielfalt betrachtet werden.

5.2. IM LEHR-LERNPROZESS WAHRGENOMME DIVERSITÄT

Welche lehr-lernrelevanten Unterschiede und Übereinstimmungen nehmen die Hochschullehrenden bezogen auf die Studierenden im Lehr-Lernprozess wahr? (Elemente)

HYPOTHESE 2

Es wird erwartet, dass die Lehrpersonen eher konkrete Verhaltensweisen/-muster als lehr-lernrelevante Unterschiede und Übereinstimmungen von Studierenden wahrnehmen als sozio-demografische Merkmale.

5.2.1. Wahrgenommene Studierendenvielfalt

Die von den Lehrenden benannten lehr-lernrelevanten Unterschiede und Übereinstimmungen der Studierenden im Lehr-Lernkontext bestätigen, dass es nicht primär die klassischen Diversity-Merkmale sind, die für die Lehrenden als relevant tatsächlich wahrgenommen werden, sondern vielmehr Verhaltensweisen, Muster und Merkmale, die in einigen Fällen mit den Diversity-

Merkmale Gender, Migrations- oder Bildungshintergrund in Verbindung gebracht werden. Gefragt nach den im Lehr-Lernprozess sichtbaren Unterschieden und Gemeinsamkeiten bezogen auf die Studierenden, die für den Lehr-Lernprozess relevant werden, werden mit den konkret beschreibbaren Verhaltensweisen und -mustern teils dahinter vermutete Eigenschaften und Merkmale in Verbindung gebracht. Diese Zusammenhänge werden durch die Lehrenden in den Gesprächen größtenteils selbst reflektiert und in Frage gestellt. Wobei die Anregung der Selbstreflexion im Erhebungsformat selbst angelegt ist.

Insgesamt wird in den Elementen eine sehr große Bandbreite sichtbar und es werden neben klaren, direkt beobachtbaren Verhaltensweisen oder -mustern auch immer wieder zugeschriebene Eigenschaften, Merkmale und Fähigkeiten beschrieben. Zwar stecken hinter diesen beschriebenen Verhaltensmerkmalen - wie erfragt und als übergreifendes Gütekriterium angelegt - auch immer beobachtbare Verhaltensweisen, jedoch ist der Grad der damit verbundenen Wertung sehr unterschiedlich. Das führt dazu, dass die Elemente sowohl innerhalb eines Interviews als auch über die Interviews hinweg in ihrer Konsistenz, was den Abstraktionsgrad und die Ebene angeht, teils sehr stark variieren. Dies spiegelt den hohen Grad der Diversität, Komplexität und Dynamik des Lehr-Lernprozesses. Es erschwert jedoch auch die Vergleichbarkeit und relativiert einige der Auswertungsschritte. Hinsichtlich möglicher an die Ergebnisse dieser Arbeit anschließende Impulse für den Umgang mit den wahrgenommenen Studierenden im Lehr-Lernprozess empfehlen sich entsprechend an die individuellen Diversitäts-Wahrnehmungen und Konstrukte anschließende Beratungs- und Reflexionsformate.

Obwohl die Wahrnehmung der Studierendenvielfalt durch die Interviewpartnerinnen und Interviewpartner in hohem Maße individuell ist, lassen sich übergreifende Kategorien von Verhaltensmerkmalen ausmachen. In den folgenden vier Elemente-Kategorien werden die zugeordneten individuellen Elemente vom überwiegenden Teil der Lehrpersonen als idealtypisch benannt. So wird von 15 der 20 Lehrpersonen **„2. analytisches Denken“** im Sinne kritischer Auseinandersetzung als Verhaltensmerkmal wahrgenommen. Davon benennen 12 dieses Merkmal als ideale Voraussetzung für das Gelingen des Lernprozesses. Das Verhaltensmerkmal **„5. der Wissbegierde /des Engagements“**, das mit dem Interesse am Thema und der intrinsischen Motivation in Verbindung gesehen wird, wird 18-mal von 12 Personen benannt. Diese 12 Lehrpersonen beschreiben alle dieses Verhaltensmerkmal als idealtypisches Studierverhalten. In elf Interviews wird das **„7. Vernetzen und Querdenken“** auch im Sinne des (Praxis-)Transfers beschrieben, in neun davon als idealtypisch. Die **„9. aktive Beteiligung / Performance“** wird von neun Lehrenden 13-mal benannt und von allen als idealtypisch beschrieben. Weitere Ausführungen zu den gefunden Kategorien werden unter der Hypothese 3 ausgeführt (siehe hierzu Kapitel 4.4.3, S. 228).

Um eine größere Homogenität der Elemente und damit eine bessere Vergleichbarkeit der Diversitäts-Wahrnehmung der Lehrpersonen zu schaffen, wäre eine engere Vorgabe erforderlich. Im Fall, dass der Vergleich im Fokus der Betrachtung steht, könnten die Elemente auch vorgegeben und beispielsweise nur individuell ergänzt werden. Als Basis könnten z. B. die hier gefunden Elemente-Kategorien genutzt werden. Ziel der vorliegenden Arbeit war es jedoch zunächst explorativ überhaupt ein Bild davon zu bekommen, was die Hochschullehrenden als lehr-lernrelevante Diversität der Studierenden wahrnehmen. Um den Zusammenhang der

wahrgenommenen - und in den Interviews auf Verhaltensebene beschriebenen - Merkmale zu den „klassischen“ Diversity-Dimensionen zu erfassen, wurde in den Interviews im Anschluss an die Beschreibung der Elemente explizit danach gefragt.

5.2.2. Zusammenhänge mit Diversity-Dimensionen

Im Hinblick auf das Modell des sogenannten Diversity-Rads (siehe modifizierte Abbildung 5, S. 21) lautet die Hypothese, auch der Logik des Modells folgend, dass hier eher die äußeren Dimensionen tatsächlich sichtbar werden, als die darunter liegenden sozio-demografischen Merkmale oder Aspekte der Persönlichkeit, die sich zumindest zum Teil nur indirekt erschließen lassen. In den Interviews wird dieser Aspekt vielfach, teils auch selbstkritisch, reflektiert und eher bestätigt. Bezogen auf einzelne Aspekte werden von den Lehrenden teilweise auch direkte Zusammenhänge wahrgenommen, hergestellt und beschrieben. Diese stellen sich wie folgt dar:

MIGRATIONSHINTERGRUND / AUSLÄNDISCHE STUDIERENDE (VON 16 LP BENANNT)

1. Keine spezifischen Verhaltensweisen / heterogenes Leistungsniveau (11)
2. Studienrelevante Sprachprobleme (verstärkt bei Migranten / ausländischen Stud.) (6)
3. Zusammenhang Migration & Zurückhaltung / Unsicherheit / Eifer (teils mit Geschlecht gekoppelt) (4)
4. Nicht oder nur teils erkennbar (3)
5. Regional unterschiedlich (3)
6. Dominanz / Überheblichkeit in Kombination mit männlichem Geschlecht (2)

Bezüglich des Zusammenhangs mit der Dimension „Migrationshintergrund“, der von 16 Personen teilweise hinsichtlich unterschiedlicher Aspekte angesprochen wird, lassen sich sechs Unterkategorien bilden. Insgesamt wird diese Dimension von allen in den Gesprächen beschriebenen Diversity-Dimensionen am häufigsten benannt. Bezogen auf Studierenden mit Migrationshintergrund wird wiederum am häufigsten (11-mal) benannt, dass diese in gleicher Weise wie alle anderen Studierenden ein heterogenes Leistungsniveau zeigen. Ein Großteil sieht also prinzipiell keinen Unterschied zwischen Studierenden mit und ohne Migrationshintergrund, da auch die Gruppe der Studierenden mit Migrationshintergrund als heterogen wahrgenommen wird.

Vier der Interviewpartner/innen sprechen explizit an, den Migrationshintergrund nur schwer, teilweise oder gar nicht erkennen zu können. Und drei weitere verweisen explizit auf regionale Unterschiede, wie sie auch in der aktuellen Forschungsdiskussion dazu belegt werden (vgl. u. a. Kerres et al. 2012). Es lässt sich festhalten, dass in sechs Fällen ein Zusammenhang zwischen dem Migrationshintergrund und den im Lehr-Lernprozess wahrgenommenen sprachlichen Unsicherheiten gesehen wird. Jedoch wird in den meisten Fällen explizit zeitgleich eine Relativierung vorgenommen und darauf verwiesen, dass dies in keinem Fall auf alle Studierenden mit Migrationshintergrund zutrifft und zudem insbesondere in der schriftlichen Ausarbeitung teils auch bei Bildungsaufsteiger/innen zu beobachten ist. Auch die von zwei Dozentinnen erlebte Dominanz männlicher Studierender mit Migrationshintergrund wird nicht generell unterstellt und

zudem wird von der einen Dozentin ein ähnliches Dominanzverhalten auch bei männlichen Studierenden mit einer bestimmten Fachzugehörigkeit beschreiben.

All diese Aussagen unterstreichen entsprechend die Heterogenität bezogen auf diese Diversity-Dimension, so dass sich die Frage stellt, welche Aussagekraft die Erhebung des Migrationshintergrunds der Studierenden hat, bzw. auch, ob dieser sich „eindeutig“ erfassen lässt. Selbst wenn bei der Erhebung zwischen Bildungsinländer/innen und Bildungsausländer/innen, zwischen Migrant/innen verschiedener Generationen auch in Abgrenzung zu ausländischen oder internationalen Studierenden unterschieden wird, liegt doch nah, dass sich alleine aus dem Migrationshintergrund, der ohnedies schwierig zu operationalisieren ist und seit einiger Zeit auch kritisch diskutiert wird, keine generellen Aussagen im Hinblick auf den Studienerfolg oder mögliche Interventionsbedarfe direkt ableiten lassen. Es wäre vielmehr zu überlegen, ob nicht eher direkt z. B. die sprachlichen Voraussetzungen für ein erfolgreiches Studium unabhängig von anderen Merkmalen in den Blick genommen werden sollten.

GENDER (VON 12 LP BENANNT)

1. Selbstdarstellung/Dominanz/Überheblichkeit bei Männern, teils in Kombination mit Migration (5)
2. Gender ohne Zusammenhang zu spezifischen Verhaltensaspekten (4)
3. Aktive Beteiligung/Performance bei Frauen (3)
4. Zurückhaltung/Schüchternheit/im Hintergrund bei Frauen in Kombination mit Migration (3)

Gender wird als zweithäufigste Kategorie von den Lehrpersonen in Zusammenhang mit den wahrgenommenen Unterschieden im Lehr-Lernprozess erwähnt. Insgesamt wird das Geschlecht als Merkmal im Lehr-Lernprozess explizit von zwölf Lehrpersonen in 15 Aussagen benannt. In vier Aussagen verweisen die Interviewten darauf, dass es keinen Zusammenhang mit spezifischen Verhaltensaspekten gäbe. Selbstdarstellung und Dominanz werden in fünf unterschiedlichen Interviewpassagen eher in Zusammenhang mit männlichen Studierenden gebracht. Dass eine der Lehrpersonen, die hier eine Tendenz zuschreibt, zeitgleich betont, dass es keine geschlechtsspezifischen Verhaltensweisen gibt, kann auf einen Reflexionsprozess im Gespräch hindeuten, die Aussage der Zuordnung relativieren oder auch Ansatzpunkt sein, um mögliche, vorbewusste Stereotypisierungen aufzudecken.

Die Beschreibung der Triade Dominanz, Männlichkeit und Migrationshintergrund bzw. auch Fachkultur, die sich bei zwei Interviewpartnerinnen findet, gibt im Hinblick auf weitere Untersuchungen einen klaren Hinweis auf Intersektionalitätsansätze. Für die individuelle Beratung und Entwicklung der Lehrpersonen liegen hierin wertvolle Anknüpfungspunkte. Interessant ist die differenzierte Beobachtung bezogen auf den Zusammenhang des weiblichen Geschlechts mit dem Thema der wahrgenommenen Aktivität und Performance, die explizit von drei Interviewpartner/innen benannt wird. Während drei andere Aussagen einen Zusammenhang des weiblichen Geschlechts eher bezogen auf die Zurückhaltung beschreiben und diese zudem teils in Verbindung mit Migrationshintergrund bringen. Wobei die Zurückhaltung nicht automatisch auf fehlendes Können verweist, vielmehr wird von den Lehrpersonen explizit beschrieben, dass diese Zurückhaltenden in Kleingruppensettings oder Hausarbeiten ihr Können offenbaren. Diese

Beschreibungen lassen einen hohen Grad der Reflexion bezogen auf diese Dimension erkennen und geben weitere Ansatzpunkte sowohl auf individueller Beratungsebene als auch auf der Ebene der Lehrgestaltung. In den Interviews findet keine Reflexion bezogen auf den Aspekt der sozialen Konstruktion des Geschlechts statt, was ebenfalls aufgegriffen werden könnte und u.a. Gegenstand der Genderforschung ist.

BILDUNGSHINTERGRUND / AKADEMIKER-KIND / ARBEITERMILIEU (VON 8 LP BENANNT)

1. Keine spezifischen Verhaltensweisen / heterogenes Leistungsniveau (5)
2. Zusammenhang Bildungshintergrund / Zurückhaltung / Unsicherheit/Eifer / Orientierungsbedarf (teils mit Gender gekoppelt) (4)
3. Nicht / nur teils erkennbar (3)

Bezogen auf das Thema Bildungsaufstieg, das von acht Lehrpersonen im Interview benannt wird, ist auffällig, dass acht Interviewpassagen explizit darauf verweisen, dass hiermit keine spezifischen Verhaltensweisen verbunden werden (5) bzw., dass der Bildungshintergrund nicht direkt erkennbar sei (3). Ein Interviewpartner schildert sehr eindrücklich, wie er hierauf bezogen öfter Irrtümern aufsitzt. In anderen Interviews wird auch darauf verwiesen, dass auch ein akademischer Hintergrund nicht automatisch mit der Befähigung zum Studienerfolg einhergeht.

Vier Interviewpassagen beschreiben einen Zusammenhang von Bildungsaufstieg und Unsicherheit oder Zurückhaltung im Studium und benennen teils einen entsprechenden Unterstützungsbedarf. Dies wie auch die Kopplung mit dem Thema Geschlecht verweist wiederum auf die Komplexität und Differenziertheit, die sowohl in der individuellen Beratung als auch in der Ableitung von Maßnahmen und weiteren möglichen Erhebungen auf generelle Transparenz und Unterstützungsangebote verweist, die eine Stigmatisierung durch die ohnehin unsichere Zuschreibung des Bildungshintergrundes vermeidet. Auch hier gilt - wie schon bezogen auf den Migrationshintergrund - der Hinweis auf die Fragwürdigkeit der Operationalisierung und Erhebung. Auch die Anpassung bezogen auf dieses Merkmal in der letzten Sozialerhebung ist ein Hinweis auf diese Problematik.

(BERUFS-)ERFAHRUNG / ZWEITER BILDUNGSWEG (VON 8 LP BENANNT)

1. Unreife & Orientierungsbedarf bei Jüngeren / Studienanfängerinnen (3)
2. Erfahrung als studienförderlich (5)

Alle acht Interviewpassagen, in denen die Dimension der (beruflichen) Erfahrung mit den wahrgenommenen Verhaltensweisen im Lehr-Lernprozess in Verbindung gebracht werden, attestieren eine positive Wirkung der Erfahrung (5) bzw. einen Orientierungsbedarf bei teils unreifen, unerfahrenen Studienanfängerinnen. Hier wie in allen anderen Beschreibungen zu Zusammenhängen mit Diversity-Merkmalen lassen sich keine generellen Zuschreibungen ausmachen, und es bieten sich auch hier wieder Anknüpfungen für individuelle Beratungsgespräche und mögliche Ableitung von Unterstützungs-Maßnahmen unabhängig von stigmatisierenden Zuschreibungen. Vielmehr steckt in der Betonung der Förderlichkeit von Erfahrung für den Lehr-Lernprozess, der Hinweis und die Chance, die Erfahrungs-Vielfalt als Potenzial für den Lehr-Lernprozess zu nutzen.

5.3. KATEGORIEN WAHRGENOMMENER STUDIERENDENVIELFALT

Welche Kategorien von Studierendenvielfalt lassen sich, bezogen auf die von den Lehrenden wahrgenommenen Unterschiede und Übereinstimmungen im Lehr-Lernprozess ausmachen? (Elemente-Kategorien)

HYPOTHESE 3

Es wird erwartet, dass sich über alle Lehrenden hinweg dennoch ähnliche Kategorien der wahrgenommenen Unterschiede und Übereinstimmungen finden lassen, wie sie u. a. in der Studie von Gleser (2011, S. 159) identifiziert wurden.

Bei den in Kapitel 4.4.3 (S. 228) beschriebenen Kategorien wahrgenommener Studierendenvielfalt fällt auf, dass diese sich im Vergleich zu den in der Studie von Gleser (2011) gebildeten Lerntypen in Teilen differenzierter darstellen und in einigen Aspekten darüber hinausgehen. Es ist zu vermuten, dass sich dies u. a. durch kontextbedingte Unterschiede und den damit verbundenen persönlichen Entwicklungsunterschied zwischen Schülerinnen und Schülern bei Gleser und Studierenden in der vorliegenden Studie erklären lässt. Trotzdem lassen sich in Teilen Überschneidungen finden. Und auch in den Interviews selbst wurden bei den beobachteten Verhaltensweisen immer wieder von den Hochschullehrenden Vergleiche zum Schulkontext gezogen.

Konkret lassen sich bei der Gegenüberstellung der Kategorien mit den Lerntypen von Gleser folgende Übereinstimmungen benennen. Die hier gefundene „stille Passivität“ lässt sich am ehesten der „Zurückhaltung“ bei Gleser zuordnen, wobei darin auch der Aspekt der Unsicherheit mitschwingt. Hingegen wird dieser von den hier im Rahmen der Grid-Interviews befragten Lehrenden zwar teils als mögliche, nicht aber notwendige Ursache hinter der Passivität vermutet und vielmehr auch kritisch reflektiert. Das von den hier beteiligten Hochschullehrenden als idealtypisch benannte analytische Denken findet sich bei Gleser teils im Lerntyp „aktive Mitarbeit“ wie zum Teil auch in der „Anstrengungsbereitschaft“, es geht jedoch in seiner Bedeutung zusätzlich darüber hinaus.

Die Kategorie der Selbstdarstellung passt am klarsten zum Lerntyp des „unterrichtsstörenden Lernverhaltens“. Die „Unsicherheit“ wird von den Hochschullehrenden in den Interviews sehr differenziert beschrieben. Einerseits wird sie auf tatsächliche Wissensdefizite zurückgeführt, andererseits aber auch auf herkunfts- oder persönlichkeitsbedingte Verunsicherungen. Zudem wird eingeräumt, dass eine eindeutige Ursache der Unsicherheit oft nicht direkt erkennbar ist. Damit kann die Unsicherheit nicht eindeutig einem Lerntyp zugeordnet werden, findet sich aber in Ansätzen beim „Zurückhaltenden“, im „unterrichtsstörenden Verhalten“ sowie auch im „Desinteressierten“, der der Definition nach bei Gleser mit der Zuschreibung „unbegabt“ verknüpft ist.

Die hier gefundene Wissbegierde findet sich am ehesten in den beiden Lerntypen „aktive Mitarbeit“ und „Anstrengungsbereitschaft“, geht jedoch in der Kombination auch darüber hinaus. Die Kategorien der „Teamfähigkeit“ wie auch das „Querdenken“ finden sich bei den Lerntypen gar

nicht. Das lässt sich vermutlich zum einen durch die Fragstellung dieser Arbeit erklären und zum anderen über den im Studium nachvollziehbarer Weise, bestehenden höheren Anspruch an die Selbstverantwortung der Lernenden.

GLESER 2011 →						
HIER GEFUNDENE KATEGORIEN ↓	KEINE ZUORDNUNG MÖGLICH	1. AKTIVE MITARBEIT (Fleiß/Intelligenz)	2. ANSTRENGUNGSBEREIT (gute Noten, wenig aktiv)	3. ZURÜCKHALTUNG (unsicher)	4. UNTER- RICHT STÖRENDES VERHALTEN	5. DESINTER- ESSIERT & UNBEGABT
1. STILLE PASSIVITÄT				○		
2. ANALYTISCHES DENKEN*	teils	teils	teils			
3. SELBSTDARSTELLUNG					○	
4. UNSICHERHEIT	teils			teils	teils	teils
5. WISSEBEGIERIG SEIN*	teils	teils	teils			
6. TEAMFÄHIGKEIT	○					
7. QUERDENKEN*	○					
8. ABSCHLUSS- ORIENTIERUNG	teils	teils	teils			
9. PERFORMANCE / AKTIVITÄT*	teils	teils	teils			
10. STÖREN / DESINTERESSE					teils	teils
11. STRUKTURIERTHEIT	teils		teils			
12. UNREFLEKTIERTHEIT	○					
13. FLEISS/ PFLICHTBEWUSSTSEIN		teils	teils			
14. TEILZEITSTUDIUM	○					

ABBILDUNG 48: MATRIX ZU ELEMENTE-KATEGORIEN & LERNTYPEN - NACH GLESER 2011

Die Abschlussorientierung und auch die Aktivität im Sinne der Performance wiederum finden sich in den Lerntypen „aktive Mitarbeit“ und „Anstrengungsbereitschaft“, wenngleich auch sie in dieser Kombination notwendig darüber hinauszugehen. „Stören/Desinteresse“ findet sich in den beiden gleichlautenden Lerntypen. Wobei von Seiten der hier interviewten Lehrpersonen keine bzw. nicht unbedingt „Unbegabtheit“ als Ursache unterstellt wird. Die Kategorie der „Strukturiertheit“ hat zwar Überschneidungen mit der „Anstrengungsbereitschaft“, geht jedoch nicht darin auf. Und während sich die in den Grid-Interviews gefundenen Kategorien der „Unreflektiertheit“ (auch „Insensibilität“) und des „Teilzeitstudiums“ bei den Lerntypen gar nicht finden lässt sich die Kategorie „Fleiß/Pflichtbewusstsein“ den Lerntypen „aktive Mitarbeit“ und „Anstrengungsbereitschaft“ zuordnen.

Kongruent zu der in Kellys (1955) *Theorie der persönlichen Konstrukte* grundgelegten Annahmen der Individualität und Veränderbarkeit der Konstrukte verweist auch Gleser (2011) hinsichtlich seiner gefundenen Typen-Zuordnung darauf, dass dahinter ein sehr individuelles personenspezifisches Kategoriensystem der Lehrkräfte steht und dass neue Lehrerfahrungen sich auf die Zuordnung auswirken können (Gleser 2011, S. 159). Dennoch birgt die Typen-Zuordnung insbesondere in der Zuschreibung wertender Merkmale wie „unbegabt“ zum Aspekt des

Desinteresses die Gefahr der Stereotypisierung, auch dadurch, dass sie beispielsweise auch an diesem Punkt zu undifferenziert wirkt. Dies erscheint als weiteres Beispiel dafür, dass jede Form der Gruppierung oder Kategorisierung die Gefahr der Stereotypisierung birgt.

Bezogen auf die im Rahmen dieser Arbeit gefundenen Kategorien der lehr-lernprozessrelevanten, beobachtbaren Verhaltensweisen der Studierenden erscheint es entsprechend wichtig, im Falle der Nutzung der gefundenen Kategorien insbesondere für eine quantitative Anwendung auf ein größeres Sempel, diese im Blick zu behalten. In der individuellen Anwendung im Kontext von Beratungsszenarien oder bei der von Kelly vorgesehenen individuellen Entwicklung der Elemente steckt gerade in der Zuschreibung von Bewertungen zu beobachteten Verhaltensweisen das Reflexions- und Entwicklungspotenzial. Hierfür gilt es passende Formate zu generieren.

5.4. BEDEUTUNG DER WAHRGENOMMENEN DIVERSITÄT FÜR DEN LEHR-LERNPROZESS

Welche Bedeutung messen die Hochschullehrenden diesen wahrgenommenen Unterschieden und Übereinstimmungen im Lehr-Lernprozess bezogen auf Lehrhandeln und Lernerfolg bei? (Konstrukte)

HYPOTHESE 4

Es wird erwartet, dass sich die Einschätzung der Bedeutung der wahrgenommenen Vielfalt individuell je nach Lehrerfahrung, fachlichem und Hochschulkontext sowie der persönlichen Bedeutung der Lehre unterscheidet.

Die Konstrukte wurden in den Interviews von den Expert/inn/en durch den Vergleich zweier Studierendenmerkmale bezogen auf ihre Bedeutung für den Lehr-Lernprozess entwickelt und setzen sich aus jeweils zwei Gegensatzpolen zusammen. Sie stellen sich in den Einzelauswertungen sehr differenziert und personenspezifisch dar. Insbesondere die Formulierung des Gegenpols ist individuell sehr unterschiedlich und gibt einen Hinweis auf den durch die einzelne Lehrperson wahrgenommenen Handlungsspielraum bzw. auch erweiternde oder einschränkende Bewertungsmuster. In der Anknüpfung hieran liegt ein hohes Potenzial zur Reflexion und Weiterentwicklung des individuellen Lehrhandelns. Es folgen Beispiele für die Individualität der Gegenpole:

INDIVIDUELLER LERNPROZESS

FREUDE AM ERKENNEN - NICHTS WISSEN WOLLEN (L1) (VERGLEICH: DURCHDRINGEN-WOLLEN & ENGAGEMENT)	L1: Der kommt stärker in dem „Wissbegierig“ vor. Also Freude daran haben, etwas entdeckt zu haben, Freude daran haben, eine neue Erkenntnis auf die Unterrichtspraxis übertragen zu können. #00:39:35-5#
TALENTIERT - ETWAS KOMPENSIEREN MÜSSEN (L3) (VERGLEICH: NEUGIERIG & FLEIBIG (SICHERHEITSBEDÜRFNIS))	L3: Ja, kann man schon so sagen. Der eine hat ein besseres Gedächtnis, ein besseres Aufnahmevermögen und der andere kompensiert das mit Fleiß und muss eben mehr Zeit investieren im gesamten Lernprozess. #01:06:40-1#
CHANCE RICHTIG ZU LERNEN - GEFAHR, FALSCH ZU LERNEN (L5) (POLE UMGEDREHT) (VERGLEICH: SCHNELL AKTIV & ZUHÖREN REICHT)	L5: Es besteht die Gefahr bei denen, die nur zuhören, „falsch zu lernen“. Auswendig lernen, alles Mögliche mitschreiben, das ist ganz typisch. Wenn man an einen solchen Studierenden eine Frage stellt, kommt meist

	<p>„Moment, ich muss das eben noch aufschreiben“. Das Aufschreiben des Gehörten ist wichtiger als die Umsetzung, die man selbst leisten soll. Und da muss dann eben klar gemacht werden, dass das nicht wichtiger ist. Wichtig ist das eigene Tun, dann hat man es nämlich wirklich. Das darf man natürlich nicht bei jemandem machen, der tatsächlich sprachliche Defizite hat. Bei jemandem, der nur nicht sprechen will, kann das durchaus schon mal hilfreich sein, etwas drastischer zu werden, um klar zu machen, dass er es nicht hinbekommt, weil er es noch nicht versucht hat. #01:02:55-4#</p>
--	---

GRUPPENLERNPROZESS

<p>VIelfalt von Perspektiven möglich - KEINE VIelfalt von Perspektiven (L2) (VERGLEICH: SCHÜCHTERNE AKTIVE BETEILIGUNG & KRITISCHE AUSEINANDERSETZUNG)</p>	<p>L2: (...) außer dieser einen. Und wenn sich keiner einbringt, dann kommen aber auch keine Perspektiven hinzu, außer vielleicht meiner als Lehrperson. Das heißt wir hätten letztlich kaum Austausch über Perspektiven. Das wäre letztlich beides schlecht, um Diversität in der Gruppe sichtbar werden zu lassen. #01:31:26-3#</p>
<p>BEDEUTUNG FÜR INTERDISZIPLINÄRE/ INTERKULTURELLE AUSBILDUNG - FACHIDIOTEN PRODUZIEREN (NATIONALISTEN) (L7) (VERGLEICH: EIGENINITIATIV & ANDERE EINBINDEN)</p>	<p>L7: Die Bedeutung für die fachliche Entwicklung haben wir sogar getestet. Wie machen ja eine Evaluation von unseren interdisziplinären Projekten (...) Also man bekommt schnell einen Draht zu den Kommilitonen mit fachlichen Themen, da sind die monodisziplinären Gruppen besser. Und bei allen Kompetenzen, bei denen es darum geht, interdisziplinär zusammenzuarbeiten, das waren fünf oder sechs Stück, da sind halt diese bi- und tridisziplinären Gruppen besser. (...) Wir haben da ein paar 100 Gruppen getestet inzwischen und das kommt sehr deutlich heraus. #00:33:17-2#</p>

LEHRHANDELN

<p>IMPULSE REICHEN - ENGE BETREUUNG NOTWENDIG (L9) (VERGLEICH: PFLICHTBEWUSST & PRAXISTRANSFER)</p>	<p>L9: Ja, also die Unselbständigen brauchen eine engere Betreuung. Die fragen auch immer wieder nach, also die holen sich auch diese Betreuung und brauchen die auch und auch, dass einfach jemand da ist. #00:45:54-1#, L9: Ja die Person auf der anderen Seite braucht eher Anregungen, in Form von Praxisbeispielen, manchmal reicht auch ein Buchtipp, wo wie nochmal nachschauen können ... „Impulse reichen“, ja. #00:46:59-4#</p>
<p>ANSCHLIEßEN & INSPIRIEREN KÖNNEN - ZUM NACHDENKEN BRINGEN MÜSSEN (L15) (VERGLEICH: AUFMERKSAME AKTEUR/INNEN, BRAVE & VERPENNTE)</p>	<p>L15: Ich glaube die (Aufmerksamen) erfahren Wertschätzung, wenn das quasi von alleine läuft. Sie bekommen eine andere Art von Feedback, von Rückmeldung oder von Impuls, eher so im Sinne von „klingt gut“, „gibt es Argumente dafür, dass das stimmt?“, „haben Sie das schon mal irgendwo erlebt?“ #01:11:41-7#, L15: Zuerst fällt mir der Begriff öffnen ein dazu. „Fenster aufmachen“ ... oder sie locken, oder ... #01:13:38-9#, L15: Ja, das ist so ein bisschen wie ...</p>

	Minimalprogramm. ... Also wenn man schon nicht auf Augenhöhe diskutieren kann, dann müssen sie zumindest ein bisschen nachdenken. ... „zum Nachdenken bringen müssen“, genau. #01:15:05-5#
INHALTLICH ANKNÜPFEN KÖNNEN - EMOTIONALE EBENE BERÜCKSICHTIGEN (L18) (VERGLEICH: AUFMERKSAM AKTIVE & DIE AUFGEREGTEN)	L18: Also bei den Aufgeregten muss ich, wie bei den Spontanen (aufmerksam Aktiven) darauf reagieren, dass ich die eigentlich beide beruhige. Die Aufgeregten beruhige ich, dass sie darauf vertrauen können, die Informationen zu bekommen, die sie brauchen. Und manchmal eben auch vertröste, heute nicht, aber das nächste Mal. Also so eher relativierend, beruhigend. Und bei den aufmerksam Aktiven kann das natürlich auch vorkommen. Aber da ist es eher so das Aufnehmen und Weiterführen. ... inhaltlich anknüpfen können, das geht ... ja meistens schon ... #00:50:28-1#, L18: (bei den Aufgeregten) ... da muss ich sozusagen auf die Emotionen eingehen. Weil das (aufmerksam aktiv sein) ist natürlich eher auf der sachlichen Ebene, während das (aufgeregt sein) auf der emotionalen Ebene ist. #00:51:11-3#

Die Berechnung der Korrelationen konnte keine signifikanten Zusammenhänge der Diversity-Merkmale (Geschlecht, Alter, Hochschule, Fach ...) der Lehrenden mit der Anzahl der entwickelten Elemente und oder Konstrukte belegen. Was u. a. auf die geringe Fallzahl zurückzuführen ist und einer Überprüfung mit einer größeren Stichprobe bedarf. Am ehesten findet sich ein Hinweis auf die Bedeutung der Lehrerfahrung, der jedoch auch noch weitergehend zu überprüfen wäre. In der qualitativen Auswertung lassen sich zudem Bedeutungs-Zusammenhänge der Konstrukte mit der Person und den individuellen Vorstellungen hinsichtlich der Bedeutung der Lehre erkennen. So wird in den Interviews die eigene individuelle Lehrerfahrung von den Lehrpersonen teils explizit als Bezugspunkt für ihre Konstrukte dargestellt. Beispiele hierfür sind:

L10: Ich versetze mich zurück in meine Sicht als Student und versuche die Ansprüche, die ich an eine Vorlesung hatte, jetzt als Lehrperson umzusetzen. So in etwa würde ich sagen trifft es. #00:03:22-3#

L12: Das ist natürlich eine ganz andere Leistungsmotivation. Und ich kann mir durch meinen Sozialisationsprozess vorstellen, wie es Leuten mit einem niedrigen sozio-ökonomischen Status geht, die ja schon mal etwas wagen, was schon mal sehr gut ist - das ist ja die Kritik am deutschen Hochschulsystem, dass es nicht durchlässig ist - ... dass sie dann einfach diese Unsicherheit mit Arbeit kompensieren. #00:14:30-9# (1)

L17: Also erstmal ist der Unterschied die Ernsthaftigkeit. Die aktive Beteiligung ist, meine ich, ernsthaft dabei und bei Selbstdarstellern geht es nicht um Ernsthaftigkeit, sondern eben um Selbstdarstellung. Wobei die Ernsthaftigkeit nun besser für den Lernerfolg ist, keine Frage, sowohl für den persönlichen, als auch für den der Gruppe. ... Sagen wir mal anders ... das behindert den Lernprozess, weil Selbstdarsteller – ich kenne das aus meinem eigenen Studium noch - erzeugen Angst bei anderen. Weil man ziemlich fassungslos dasitzt und man als Studi immer meint, man hat von nichts ´ne Ahnung. Und dann kommt einer daher und betet ihnen die ganzen Begriffe von Luhmann da runter. Das war in Bielefeld, da war ich dann platt, da habe ich nicht mehr die Klappe aufgemacht. #00:54:51-8#

Im Prozess der Konstrukt-Entwicklung im Rahmen der Interviews wurde durch den dort angeregten Vergleich von jeweils zwei der Elemente im Hinblick auf ihre Bedeutung für den Lehr-Lernprozess vielfach ein individueller Selbstreflexionsprozess bei den Interviewpartner/inn/en angeregt. In der anschließenden Bewertung aller gefundenen Elemente im Hinblick auf alle entwickelten Konstrukte wurden für die Hochschullehrenden in ihrer eigenen Grid-Matrix bereits bei der Entwicklung eigene Wahrnehmungsmuster sichtbar, die weiteres Potenzial zur individuellen Auswertung und Entwicklung bieten. Über alle Grids hinweg offenbaren sich sehr differenzierte, individuell sehr unterschiedliche Konstruktsysteme. Dieser angestoßene Selbstreflexionsprozess wurde von den meisten Lehrpersonen wiederum selbst im Nachgang zum Interview auf der Metaebene angesprochen. Auch wurde bei den Lehrenden ein Nachdenken über den eigenen Entwicklungsprozess als Lehrperson angeregt. Hieran anschließend könnten weitere Konzepte zur Förderung der individuellen Entwicklung und weiteren Reflexion auch im Hinblick auf die Zusammenhänge und Einflüsse der fachspezifischen oder hochschulbezogenen Struktur oder Kultur entwickelt werden.

5.5. KATEGORIEN ZUR BEDEUTUNG DER WAHRGENOMMENEN DIVERSITÄT

Welche Kategorien lassen sich hinsichtlich der Einschätzung der Diversität in ihrer Bedeutung für den Lehr-Lernprozess bei den Lehrenden finden?

HYPOTHESE 5

Auch im Hinblick auf die unterschiedliche Bedeutung der wahrgenommenen Vielfalt für den Lehr-Lernprozess wird erwartet, dass sich Kategorien bilden lassen. Es wird vermutet, dass sich hier u. a. Bezüge zur Matrix der Lehrkonzeption nach Kember (1997) herstellen lassen.

Wie beschrieben lassen sich trotz aller Differenziertheit und Individualität der 173 gebildeten Konstrukte, im Rahmen individueller Beratungs- und Entwicklungskonzepte Rechnung getragen werden sollte, aus einer generelleren Perspektive drei Oberkategorien und insgesamt zwölf Unterkategorien bezogen auf die Konstrukte finden (siehe Abbildung 44, S. 243).

70 der in den 20 Interviews entwickelten Konstrukte beziehen sich auf die Bedeutung der Studierendenvielfalt für den individuellen Lernprozess der/des einzelnen Studierenden. Diese gefundene Oberkategorie ließ sich inhaltsanalytisch in fünf Unterkategorien unterteilen, die im Kapitel 4.4.5 auf S. 243 im Einzelnen beschrieben werden. Mit Blick auf Kembers (1997) Matrix der Lehrkonzeption (siehe Abbildung 8, S. 35) lassen sich hier - v. a. auch mit der Perspektive auf die Grid-Matrix, die der Einschätzung aller Elemente in ihrer Wirkung auf die Konstrukte dient - Bezüge zur Dimension der Studienaktivität herstellen. Die Studierendenaktivität reicht über fünf Stationen von der passiven Informationsaufnahme bis zur selbstverantwortlichen Planung und Steuerung des eigenen Lernprozesses.

Diese Entwicklungsstufen finden sich auch in den Konstrukt-Beschreibungen der Hochschullehrenden im Rahmen der vorliegenden Arbeit. Die von Kember (1997) beschriebenen Entwicklungsstufen spiegeln sich v. a. in der Bipolarität der Konstrukte. Kritisch könnte angemerkt werden, dass in der vorliegenden Arbeit eine noch klarere Abgrenzung zwischen Elementen und Konstrukten hätte erfolgen müssen. Die Trennung erscheint zwar bezogen auf die individuellen Konstruktsysteme der einzelnen Lehrpersonen schlüssig, über alle Interviews hinweg lassen sich jedoch einzelne Aspekte sowohl auf der Element- als auch auf der Konstrukt-Ebene finden.

Allerdings finden sich z. B. auch bei Kember einzelne Begriffe sowohl auf der Ebene der Dimension, insbesondere des Lehrhandelns; wie auch bei der Lehrkonzeption. Bezogen auf die hier gefundenen Konstrukte erscheint es wichtig; nochmals darauf zu verweisen, dass diese in ihrer Polarität und Zusammenschau quasi als individuelles Orientierungsraster fungieren, das durch neue Erfahrungen und Reflexion angepasst werden kann.

In gleicher Weise lassen sich die 66 Konstrukte, die der Bedeutung der Elemente für das Lehrhandeln zugeordnet werden konnten und sich in vier Unterkategorien darstellen (siehe 4.4.5, S. 248) in Zusammenhang mit der von Kember (1997) beschriebenen Dimension des Lehrhandelns bringen, das von der reinen Inhaltsvermittlung bis zur Beratung der Studierenden im Lernprozess reicht. Teilweise finden sich in den hier gefunden Konstrukten wie den ebenfalls in den Interviews beschriebenen Rollen- und Lehrverständnissen Parallelen zu den Dimensionen Lehrperson, Wissen und Inhalt sowie zur Lehrkonzeption bei Kember (1997). Mit diesem Blickwinkel könnte perspektivisch das vorliegende Datenmaterial dieser 20 Interviews tiefergehend betrachtet werden. Für künftige Erhebungen wäre auch eine klarere Vorgabe zu Elementen und Konstrukten denkbar, um hier ggf. eine größere Vergleichbarkeit zu schaffen.

Kongruent zur Theorie der persönlichen Konstrukte Kellys (1955), die der vorliegenden Erhebung zu Grunde liegt, lässt sich in den Ergebnissen und der Reflexion der Interviewpartner/innen sowohl bezogen auf die eigene Person als auch bezogen auf die Wahrnehmung der Studierenden der Prozess- und Entwicklungscharakter bzw. zumindest das Veränderungspotenzial ausmachen. Dies impliziert auch, dass es in der erlebten und wahrgenommenen Praxis nicht darum gehen kann, sich einem Lehrhandeln oder einer Lehrkonzeption zu verpflichten, sondern ähnlich der von Rheinmann und Mandl (2006) beschriebenen praxisorientierten Perspektive (siehe hierzu Abbildung 11, S. 41) vielmehr darum geht muss, die gesamte Klaviatur zu kennen und zu spielen. Beispiele für die „Entwicklungsperspektive“ sind:

L19: Am Anfang bin ich eher vermittlungsorientiert, das heißt, wenn ich neu an einer Stelle bin, ist die Lehre zunächst eher „input-lastig“ und frontal. Je länger ich dann da bin, desto offener und partizipativer wird die Lehrkonzeption. Ich mache meine Lehrkonzeption den Studierenden gegenüber dann sehr explizit, indem ich klar darstelle, warum ich welche Methoden einsetze und da wo es möglich ist Alternativen zur Auswahl stelle. Ich verstehe meine Rolle als Mitlernende. In jeder Veranstaltung lerne ich viel Neues und auch über mich. Ich treffe eine Vorauswahl und gebe die Inhalte vor. Wie das dann gemacht wird, überlasse ich der Wahl der Studierenden.⁴⁷

L15: Also heute ist - denke ich - der Anteil, den man als unterstützend, begleitend, fördernd, Verschiedenheit akzeptierend bezeichnen könnte, größer geworden. Die Absicht zu belehren ist sehr viel geringer geworden. ... Ich würde am ehesten sagen, es hat etwas zu tun mit der Beobachtung, und der Erfahrung, wie unterschiedlich man die Welt sehen kann, und dass es auch auf ganz unterschiedliche Weise gehen kann, mit der Welt umzugehen, und zwar nicht nur in dieser Abstufung „schlau“ oder „dumm“, oder „aufgeklärt“ oder „blöd“, sondern einfach verschieden ... ich habe glaube ich die Chance gehabt im Laufe der Zeit zu lernen, dass Verschiedenheit Menschen, Leben, Welt viel mehr bringt als lineare Abstufungen. (...) Und vielleicht meine Führungsarbeit auch, die sich auch in so eine Richtung entwickelt hat, also weniger als großer Held voranzumarschieren, voranzustürmen und zu gucken, dass alle gut

⁴⁷ Dieser Interviewpart wurde aus der Mitschrift rekonstruiert, da hier durch einen technischen Fehler keine digitale Aufzeichnung vorliegt.

mitkommen, und mehr auf Prozesse, Möglichkeiten, Chancen, Variationen zu achten und zu überlegen, woraus Gutes gelingen kann und was ich dazu beitragen kann. Es geht vielmehr darum, Rahmen zu schaffen, Ideen abzuwägen, Ideen auch zu stärken, Personen und Menschen auch zu stärken, nicht so schnell Pflöcke einzuschlagen, sondern ein bisschen Bewegung zuzulassen, sogar zu fördern, je nach dem ... #00:14:58-9#

L1: Eine unübliche Beschreibung wäre: „ich habe euch etwas mitzubringen“, ein bisschen wie: „Komm wir machen eine Entdeckungsreise, da gibt es etwas Tolles zu entdecken!“ Ich bin sicher von meinem Selbstverständnis her nicht die distanzierte, autoritäre Professorin. Wobei ich manchmal Rückmeldungen bekomme, dass die Studierenden das gar nicht so locker erleben. Ich bin streitbar. #00:05:16-6#

L3: Das Ideal wäre, dass man den Studierenden Aufgabenstellungen gibt und sie müssen sich das Wissen selber erarbeiten. Es kann nicht darum gehen, dass die Studierenden nur noch vorgegebene Musterlösungen abarbeiten und dann Prüfungen im ähnlichen Schema ablegen. Dann bekommen sie wunderbare Noten, können aber nur dieses Schema abarbeiten, bleiben dort stecken und lernen nicht, frei zu denken und zu vernetzen. Das Ideal wäre sie zu freiem und selbständigem Denken anzuregen. ... Aber das kostet Zeit und das ist das Problem. #00:10:05-0#

Über die Matrix von Kember (1997) hinaus gehen die 37 Konstrukte, die sich der Bedeutung der Elemente für den Lernprozess der Gruppe in drei Unterkategorien zuordnen lassen, was vermutlich dem Fokus der Studierendenvielfalt geschuldet ist. Hierin liegt u. a. auch das Potenzial zur Weiterentwicklung oder Ergänzung der Matrix. Zudem finden störende und nicht direkt lehr-lernprozessbezogene Verhaltensweisen und -muster, die jedoch einen Einfluss auf den Lehr-Lernprozess haben, keinen Eingang in die Matrix von Kemper, während diese in der vorliegenden Arbeit in den Schilderungen der Interviewpartner/innen durchaus einen Raum einnehmen, der insbesondere Hinweise und Anknüpfungsmöglichkeiten für Beratungs- und Entwicklungsszenarien bietet.

6. SCHLUSSBETRACHTUNG

Die Seele zu entdecken bedeutet auch, zu jener Grenze zu gelangen, wo das Erkennen sich vor dem mysterium tremendum et fascinans der Andersheit verneigt. (O'Donohue 2006, S. 124)

Das ursprünglich von Kelly (1955) als therapeutisches Instrument konzipierte Grid-Interview wird in diesem Kontext zur Analyse der Wahrnehmung und Einschätzung der Studierendenvielfalt durch Hochschullehrende im Lehr-Lernprozess eingesetzt. Aus der Reflexion der Grid-Matrix - so der Ursprungsgedanke (vgl. Scheer 1993, S. 46) - sollen Hinweise abgeleitet werden, mit welchen Erwartungen die befragten Expert/inn/en tatsächlich im betrachteten Kontext der wahrgenommenen Studierendenvielfalt (Elemente) begegnen. Diese sind letztlich in den Konstrukten zur Bedeutung für den Lehr-Lernprozess ablesbar. Die Wertschätzung der Einzelpersonen als Wissenschaftler/innen, die basierend auf ihren individuellen Erfahrungen ihre jeweils eigene Wirklichkeit konstruieren und entsprechend auch immer neu konstruieren können, ist nach Kelly die entscheidende zugrundeliegende Annahme. In diesem Sinne versteht sich auch diese Arbeit als Verneigung vor der Andersheit, indem sie sowohl der Vielfalt der Lehrenden als auch der der Lernenden diesen Raum zu geben versucht.

Sicherlich kann es aus einer gewissen Perspektive sinnvoll sein, quantitative Zahlen, Daten und Fakten zu den soziodemografischen Hintergründen von Studierenden zu erfassen und in ihrer Entwicklung sowie im Verhältnis bezogen auf die Fachbereiche einzelne Hochschulen, Hochschultypen, Regionen und den jeweiligen gesellschaftlichen Kontext zu betrachten. Wichtig erscheint jedoch dabei das Bewusstsein, dass sich hieraus kaum direkte Ableitungen für Gestaltung und den Erfolg von Lehr-Lernprozessen in Hochschulen ableiten lassen. Dies steht v. a. vor dem Hintergrund, dass sich viele der sogenannten Diversity-Merkmale nicht eindeutig operationalisieren und damit auch schwerlich erfassen und vergleichen lassen. Zudem entfalten viele dieser sehr individuellen personenbezogenen Merkmale erst in ihrer individuellen Kombination ihre Wirkung und erhalten ihre Bedeutung im jeweiligen Kontext und „im Auge der Betrachterin/des Betrachters“. Hierauf verweisen Themenkomplexe, die u. a. unter dem Stichwort der „Konstruktion des Geschlechts“ bereits in der Genderforschung auf eine Diskurstradition zurückblicken (vgl. u. a. Baader 2014), und sich ebenso in der Debatte zur Intersektionalität (vgl. u. a. Budde 2013) wie in der neueren sich andeutenden Diskussion zur Wirkungsmächtigkeit von Kontexten (vgl. u. a. Nüthen et al. 2014) finden.

Mit der Reduktion von Diversity auf die Vermessung vermeintlich objektiv erfassbarer Diversity-Merkmale wird die Stereotypisierung - die aufzulösen das Diversity Management angetreten ist - befördert, wenn nicht gar in Teilen erst erzeugt. Auch wenn eine irgendwie geartete Kategorisierung sich nicht gänzlich vermeiden lässt, so ist doch hinsichtlich eines damit häufig verbundenen Wahrheitsanspruchs kritisch zu verfahren. Birgt doch dieses vermeintlich objektivierende Herangehen die Gefahr, den Schleier der Maja noch dichter zu weben und der Schattenwelt des platonischen Höhlengleichnisses den Glanz der Wahrheit zu verleihen, um damit „die Träumer noch fester einzuschläfern“, wie es Schopenhauer (2012) in seiner Kant-Kritik eindrücklich umschreibt.

„Die zu diesem Behuf gemachten Annahmen, welche Kant unter dem Namen der Ideen der Vernunft kritisiert, dienten eigentlich nur, die bloße Erscheinung, das Werk der Maja, die

Schattenwelt des Platon, zur einzigen und höchsten Realität zu erheben, sie an die Stelle des innersten und wahren Wesens der Ding zu setzen, und die wirkliche Erkenntniß von diesen, dadurch unmöglich zu machen: d. h. mit einem Wort, die Träumer noch fester einzuschläfern.“ (Schopenhauer 2012 in seiner Kritik der kantschen Philosophie, Anhang)

Im Rahmen der 20 Grid-Interviews wurde das ursprünglich therapeutische Reflexionspotenzial dieser Methode offenbar. So äußerten die Interviewpartnerinnen und -partner während und nach den Interviews, ihren Lehr-Lernprozess mit diesem Gespräch in einer ganz neuen Weise reflektiert und betrachtet zu haben, die es ihnen ermöglicht hat, eigene blinde Flecken zu erkennen und bewusst mit der eigenen Wahrnehmung umzugehen.

Durch die übergreifende Auswertung konnten sowohl bezogen auf die wahrgenommenen Unterschiede und Gemeinsamkeiten (Elemente) wie auch bezogen auf deren zugeschriebene Bedeutung für den Lehr-Lernprozess (Konstrukte) Kategorien gebildet werden, die es nun ermöglichen würden, ein Grid zu erstellen, das dann im Rahmen einer Befragung aller Lehrpersonen eines Bereichs oder einer Hochschule eine „Landkarte“ mit Anknüpfungspunkten zur Diskussion im Lehr-Lernkontext liefern könnte (siehe Abbildung 49, unten). Es sei an dieser Stelle erneut auf den von Kelly betonten, wie auch in der Argumentation dieser Arbeit hervorgehobenen Aspekt der Individualität der Konstrukte sowie der zeitlichen Begrenztheit ihrer Gültigkeit verwiesen. Dem entsprechend besteht die ursprüngliche Intention darin, mit Hilfe des Grids individuelle Ansatzpunkte zur persönlichen Entwicklung zu identifizieren. Sowohl durch die Entwicklung des Grids selbst als auch über die anschließende Reflexion im Gespräch soll(t)en Prozesse der Selbstreflexion und Veränderung angeregt werden. Es bestünde die Gefahr, dass dieser individuelle Fokus bei einem Meta-Ansatz verloren gehen würde.

Ausgehend von dem individuellen Wahrnehmungs- und Konstruktions-Charakter der Diversität und dem Bestreben, hieraus Impulse für den Lehr-Lernprozess an Hochschulen aufzunehmen, ist in jedem Fall die in der Diskussion der Ergebnisse vielfach angedeutete Nutzung der Entwicklung und Arbeit mit individuellen Grids zur (Selbst-)Reflexion und Beratung zu favorisieren. Dennoch könnte auch die Einschätzung eines vorgegebenen Grids durch eine größere Anzahl Hochschullehrender - unter Berücksichtigung der damit verbundenen Schwächen - eine weitere Perspektive eröffnen und u. a. ggf. auch neue Reflexionsansätze für die daran anknüpfende individuelle Reflexion bieten.

Und so besteht die Kunst wohl darin, die Instrumente zur Erfassung, Betrachtung und Reflexion von Diversity so zu wählen, einzusetzen und selbstkritisch zu reflektieren, dass sie nicht in ihrer Konstruktion eine - wie Schopenhauer (2012) beschreibt - „beschränkte Erkenntnis“ schafft, sondern vielmehr das „Wesen der Dinge“ in den Blick nimmt, „welches eines“ ist und also die Vielfalt als Einheit wertschätzt.

„Freilich aber stellt sich der Erkenntniß, so wie sie, dem Willen zu seinem Dienst entsprossen, dem Individuo als solchem wird, die Welt nicht so dar, wie sie dem Forscher zuletzt sich enthüllt, als die Objektivität des einen und alleinigen Willens zum Leben, der erst selbst ist, sondern den Blick des rohen Individuums trübt, wie die Inder sagen, der Schleier der Maja: ihm zeigt sich, statt des Dings an sich, nur die Erscheinung, in Zeit und Raum, dem principio

individuationis, und in den übrigen Gestalten des Satzes vom Grunde: und in dieser Form seiner beschränkten Erkenntniß sieht er nicht das Wesen der Dinge, welches eines ist, sondern dessen Erscheinungen, als gesondert, getrennt, unzählbar, sehr verschieden, ja entgegengesetzt.“ (Schopenhauer 2012, § 63)

ELEMENTE ►														
	KONSTRUKTE ▼													
	1. STILLE PASSIVITÄT	2. ANALYTISCHES DENKEN	3. SICH SELBST DARSTELLEN	4. UNSICHERHEIT / WISSENSDEFIZIT	5. WISSEBEGIERDE / ENGAGEMENT	6. TEAMFÄHIGKEIT	7. VERNETZUNG / QUERDENKEN	8. ABSCHLUSSORIENTIERUNG	9. AKTIVE BETEILIGUNG / PERFORMANCE	10. STÖREN / DESSINTERESSE	11. STRUKTURIERTHEIT	12. UNREFLEKTIERTHEIT	13. FLEISS / PFLICHTBEWUSSTSEIN	14. GETEILTE AUFMERKSAMKEIT
1. FÖRDERT - ERSCHWERT DEN INDIVIDUELLEN LERNPROZESS														
2. GESTALTET AKTIV SELBST - BRAUCHT VORGABEN														
3. LERNT GANZHEITLICH - LERNT PUNKTUELL														
4. ERHÖHT - MINDERT DIE ABSCHLUSSWAHRSCHEINLICHKEIT														
5. ENTWICKELT SICH - STAGNIERT IN DER ENTWICKLUNG														
6. FÖRDERT - ERSCHWERT DIE GRUPPENINTERAKTION														
7. BEREICHERT PERSPEKTIVEN - VIELFALT BLEIBT UNGENUTZT														
8. ERMÖGLICHT GRUPPENPROZESS - OHNE BEDEUTUNG														
9. INHALTLICHE DISKUSSION MÖGLICH - ERFORDERT INPUT														
10. ANKNÜPFEN AN LERNPROZESSES - FEHLENDE MÖGLICHKEIT														
11. FLEXIBLE INTERVENTION NÖTIG - STANDARD MÖGLICH														
12. GRENZEN SETZEN NOTWENDIG - ERMUTIGEN MÜSSEN														

ABBILDUNG 49: ABGELEITETES GRID ZUR VERGLEICHENDEN BEFRAGUNG (EIGENE ERGEBNIS-DARSTELLUNG)

7. ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK

„Und das Ende unseres Kundschaftens wird sein, am Ausgangspunkt anzukommen und den Ort zum ersten Mal zu erkennen.“ (T. S. Eliot nach O'Donohue 1997, S. 213)

Der Lehr-Lernprozess - zumal im Hochschulbildungskontext - impliziert schon in seinem Grundverständnis den Umgang mit der Heterogenität der Lernenden im Hinblick auf deren individuelle Entwicklung aus Perspektive des gesellschaftlichen Auftrags sowie der Bildungsgerechtigkeit. Zudem entsprechen die Unterschiedlichkeit und das damit verbundene Infragestellen bestehender Modelle der Welt der Ursprungsidee der Universität als Geburtsort neuer Ideen und Konzepte. Allein bezüglich der ökonomischen Perspektive geht der Diversity-Ansatz darüber hinaus.

Erst in neuerer Zeit wird mit der Einführung und Etablierung neuer Steuerungsmodelle für staatliche Bildungsträger dieser Aspekt auch für den gesamten Bildungskontext zum Argument für eine Auseinandersetzung mit der Vielfalt. Die damit verbundenen Aktivitäten bleiben jedoch häufig auf vermeintlich messbare Merkmale wie Geschlecht, Migrations- oder Bildungshintergrund reduziert. Durch die damit verbundenen Operationalisierungen und Zuschreibungen wird häufig die defizitäre Differenz erst erzeugt oder zumindest verstärkt.

Die Bildungsforschung und das Diversity-Management stehen vor der bisher ungelösten Herausforderung, den Bildungsauftrag in dem Sinne zu füllen, dass Lern- und Entwicklungsprozesse für die vielfältigen Individuen, Systeme und letztlich die Gesellschaft ermöglicht und gefördert werden. Letztlich geht es darum, dass unterschiedliche Perspektiven, Erfahrungen und Herangehensweisen ohne wertende Stereotypisierung berücksichtigt werden und einfließen können.

Viele der bisherigen Konzepte und Strategien zur Erfassung und zum Umgang mit Diversity, auch in ihrer Anwendung auf die Hochschulbildung, erzeugen durch die Art des Herangehens erst die Differenz, die sie zu überwinden suchen. Erst in der neueren Diskussion werden die Wirkmächtigkeit von Kontexten sowie vereinzelt auch die Bedeutung der Wahrnehmung im Hinblick auf die Konstruktion von Diversity in den Blick genommen, die im Fokus dieser Arbeit steht. Die Erhebungsmethode des Repertory-Grids, die Kelly (1955) basierend auf seiner Psychologie der persönlichen Konstrukte entwickelt hat, spiegelt ebenfalls diesen forschungsmäßig noch weitgehend unbeschrrittenen Bereich. Es wurden 20 Grid-Interviews mit Hochschullehrenden geführt, um damit ein „Blitzlicht“ auf die Wahrnehmung von Studierendenvielfalt zu werfen und damit verbunden auch zu neuen Erkenntnissen über die Bedeutung dieser wahrgenommenen Diversität für den Lehr-Lernprozess zu gelangen.

„Erkennen will nicht die Wirklichkeit abbilden, sondern das Wesentliche einer Vielfalt einzelner Sinneswahrnehmungen, Erfahrungen oder Vorstellungen erfassen. Erkennen ist Erfassen des Wesentlichen, nicht Abbildung der Wirklichkeit.“ (Sacher 2006, S. 17)

Dieser Aussage Sachers (2006) folgend, bilden auch die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit nicht die Wirklichkeit ab. In dem Versuch, das Wesentliche aus der Vielfalt der Wahrnehmungen von 20 Hochschullehrenden im Hinblick auf die Fragestellung der Arbeit herauszuarbeiten, lässt sich vielleicht am ehesten die Subjektivität und Fluidität der Diversität der Studierenden als psychosoziale Konstruktion beschreiben. Und so machen die Ergebnisse deutlich, dass es trotz der auch „objektiv“ wachsenden Diversität der Studierenden in Hochschulen nicht darum gehen kann, eine objektive Vielfalt zu managen, sondern vielmehr darum gehen muss, mit den wahrgenommenen Unterschieden und ihrer abgeleiteten Bedeutung für den Lehr-Lernprozess umzugehen. Diese Perspektive wie auch die angewendete Methode des Repertory-Grids, eröffnen die Chance, die individuelle Wahrnehmung und Deutung der Diversität zu reflektieren, um hieraus Impulse für das Lehrhandeln sowie die Gestaltung des Lehr-Lernprozesses abzuleiten.

Konkret werden die lehr-lernrelevanten Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Studierenden durchaus auch in großen Vorlesungsformaten sichtbar. Die Wahrnehmung der Studierenden setzen die Lehrenden aus ihren unterschiedlichen Erfahrungsbereichen zusammen. Dabei spielen v. a. Beratungsformate im Rahmen der Sprechstunde oder im Kontext von Prüfungs- und Präsentationsszenarien sowie die Betreuung von Abschlussarbeiten eine Rolle, wenn es um die Interpretation beobachteter Verhaltensweisen in Hinblick auf vermutete Hintergründe oder Zusammenhänge mit Diversity-Merkmalen geht.

Tatsächlich wahrnehmbar und beschreibbar werden die lehr-lernrelevanten Unterschiede der Studierenden in Verhaltensweisen und -mustern, die sich lediglich im geringen Maße mit den klassischen Diversity-Merkmalen in Verbindung bringen lassen. Diese werden vielmehr hinsichtlich ihrer direkten Wahrnehmbarkeit vielfach in Frage gestellt. Stereotypisierungen und vermutungsbasierte Zuschreibungen werden in mehreren Fällen bereits durch die angewendete Erhebungsmethode, die zur Selbstreflexion anregt, aufgedeckt. Dies gilt auch und insbesondere für die Entwicklung der Konstrukte bezogen auf die Bedeutung der Verhaltensmuster für den Lehr-Lernprozess sowie deren Einschätzung in der Grid-Matrix. Hierin liegt ein zentrales Potenzial des Repertory-Grids als Erhebungs- und zugleich Interventionsinstrument, bezogen auf die individuelle Reflexion der eigenen Wahrnehmung sowie die hieraus abgeleiteten Entwicklungsmöglichkeiten für die einzelne Lehrperson.

Darüber hinaus lässt sich, wie bereits in der Schlussbetrachtung beschrieben, aus den im Rahmen dieser Arbeit gefunden Kategorien der Elemente und Konstrukte eine Grid-Matrix erstellen, die den Einsatz für eine größere Gruppe Hochschullehrender ermöglicht. Die dann auch digital zu erhebenden und auszuwertenden Einschätzungen würden entsprechend durch die Vorgabe der Elemente und Konstrukte eine Vergleichbarkeit der Grids untereinander ermöglichen. Damit könnten dann auch beispielsweise fachkulturelle oder hochschultypenbezogene Besonderheiten sichtbar werden. Allerdings ginge damit die ursprüngliche Intention der Methode verloren und es wäre mit der Gefahr der Stereotypisierung umzugehen.

Etwas offener wären Möglichkeiten, in denen beispielsweise nur die Elemente vorgegeben werden und die Konstrukte individuell entwickelt würden. Zudem wären für weitere Erhebungen konkretere Vorgaben bezogen auf die Elemente und Konstrukte wie auch bezogen auf den

Kontext des Lehr-Lernformats denkbar und sinnvoll. So könnten beispielsweise bestimmte Lehr-Lernformate oder Beratungsformate fokussiert werden. Interessant wäre hier eine ggf. auch vergleichende Betrachtung im Hinblick auf die Wahrnehmung von Vielfalt in digitalen Lehr-Lernformaten. Wichtig erscheinen zudem die Betrachtung der Wahrnehmungsperspektive der Studierenden und auch der Aspekt des Gruppenlernprozesses. Mit der Erweiterung des Blicks auf den eingangs beschriebenen Bezugsrahmen sollten für das Diversity-Management auch die anderen Ebenen und Bereiche aus der Perspektive von Diversity als Wahrnehmungsphänomen betrachtet werden. Hier ist v. a. die kulturelle und strukturelle Perspektive im Sinne der Personal- und Organisationsentwicklung zu nennen.

Und so mag, wie im Gedicht von Bashō, auf das Waldenfels (1998) sich hier bezieht, äquivalent zum Schrei des Kuckucks, sich das Feld des Diversity-Managements immer wieder rekursiv selbst bestätigen. Es sei denn, es gelingt durch den Perspektivwechsel, „diese Fremdheit seiner selbst“ wahrzunehmen und sich von dem vermeintlich Bekannten „immer wieder aus dem Gewohnten herausreißen zu lassen“. In dieser Perspektive liegt die Chance, sich aus den Fesseln starrer und einschränkender Konstruktionen und Zuschreibungen zu befreien.

„Die Fremdheit, die schon bei uns selbst, also auch in der Heimat beginnt, findet ihren prägnanten Ausdruck in einem Haiku des Dichters Bashō: ‚In Kyoto wohnend sehne ich mich, beim Schrei des Kuckucks, nach Kyoto‘. Der Schrei des Kuckucks mag noch so bekannt sein, er kann uns immer wieder aus dem Gewohnten herausreißen, solange wir bereit sind, uns überraschen zu lassen. Wer diese Fremdheit seiner selbst erkennt, findet überall nur dasselbe und sich selbst wieder, so viele Länder und Meere er auch bereist.“ (Waldenfels 1998, S. 39)



IN KYOTO BIN ICH, DOCH BEIM SCHREI DES KUCKUCKS SEHN ICH MICH NACH KYOTO.
BASHŌ (KRUSCHE 2006, S. 10)

8. LITERATUR

- Adams, H. & Nicolson, M. (2014). Feeling the difference in the languages classroom: explorations of teacher understanding of diversity. *The Language Learning Journal*, 42(1), University of Leicester, pp. 25-40.
- Ainscow, M. & Miles, S. (2008). Making Education for All inclusive: where next? Springer Netherlands: Prospects, 38(1), *Quarterly Review of Comparative Education*, pp. 15-34.
- Ainscow, M. & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), pp. 401-416.
- Alesi, B., Neumeyer, S. & Flöther, Ch. (2014). Studium und Beruf in Nordrhein-Westfalen - Analysen der Befragung von Hochschulabsolventinnen und -absolventen des Abschlussjahrgangs 2011, International Centre for Higher Education Research Kassel (INCHER-Kassel), Universität Kassel, Oktober 2014, verfügbar unter: http://www.wissenschaft.nrw.de/fileadmin/Medien/Dokumente/Hochschule/INCHER-Studie_Studium_und_Beruf_in_NRW_2011.pdf
- Alheit, P. (2009). Exklusionsmechanismen des universitären Habitus. Unsichtbare Barrieren für Studierende auf dem „zweiten Bildungsweg“, in: Hessische Blätter für Volksbildung, 59(3), S. 215-226.
- Anger, C., & Konegen-Grenier, C. (2008). Die Entwicklung der Akademikerbeschäftigung. *IW-Trends*, 35(1), S. 1-16.
- Arend, C. (2010). Lernkompetenz und pädagogisches Handeln, Lerneraktivitäten und pädagogische Handlungsformen beim Einsatz verschiedener Unterrichtsmethoden, Kempten: Julius Klinkhardt.
- Arens, S.; Fegter, S.; Hoffarth, B.; Klingler, B.; Machold, C.; Mecheril, P.; Menz, M.; Plößer, M. & Rose, N. (2013). Differenz unter Bedingungen von Differenz: Zu Spannungsverhältnissen universitärer Lehre. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Arseneau, R.; Rodenburg, D., & Pratt, D. D. (1998). The developmental perspective. Five Perspectives On Teaching in Adult and Higher Education. Edited by Pratt DD. Melbourne, FL, Krieger Publishing Company, pp. 105-149.
- Aretz, H.-J. & Hansen, K. (2002). Diversity und Diversity-Management im Unternehmen. Eine Analyse aus systemtheoretischer Sicht. Münster: Lit Verlag.
- Asch, S. E. (1946). Forming Impressions of Personality, in: *Journal of Abnormal Psychology*® 1946, 41, pp. 258-290.
- Atherton, J. S. (2013). Learning and Teaching; Experiential Learning [On-line: UK] retrieved 23 June 2014 from <http://www.learningandteaching.info/learning/experience.htm>
- Auernheimer, G. (Hg. / 2001). Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen. Opladen: Leske+ Budrich. *Interkulturelle Studien* 7.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008). Bildung in Deutschland 2008 - Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I, BMBF Bildungsbericht, Bielefeld: Bertelsmann Verlag, verfügbar unter: http://www.bildungsbericht.de/daten2008/bb_2008.pdf.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010). Bildung in Deutschland 2010 - Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel, Bielefeld: Bertelsmann Verlag, verfügbar unter: http://www.bildungsbericht.de/daten2010/bb_2010.pdf.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012). Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf;

Herausgeber: Autorengruppe Bildungsberichterstattung, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, verfügbar unter: http://www.bildungsbericht.de/daten2012/bb_2012.pdf.

- Baader, M. S. (2014). Gender/Geschlecht, in Handbuch Pädagogische Anthropologie. Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 651-661.
- Bandscherus, U. (2010). Lebenslanges Lernen im Bologna-Prozess, in: Wolter, A., Wiesner, G. & Koepernik, C. (Hrsg.) Der lernende Mensch in der Wissensgesellschaft: Perspektiven lebenslangen Lernens, Weinheim: Juventa Verlag, S. 221-238.
- Banscherus, U.; Gulbins, A.; Himpele, K. & Staack, S. (2009). Der Bologna-Prozess zwischen Anspruch und Wirklichkeit - Die europäischen Ziele und ihre Umsetzung in Deutschland - Eine Expertise im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung, GEW-Broschüre, Leutheußer Druck, Coburg, verfügbar unter: http://www.gew.de/Binaries/Binary52190/090903_Bologna-Endfassung_final-WEB.pdf.
- Bargel, T.; Multrus, F.; Ramm, M. & Bargel, H. (2009). Bachelor-Studierende, Erfahrungen in Studium und Lehre - Eine Zwischenbilanz, Studie im Auftrag des BMBF, Bonn, Berlin.
- Bargel, T. (2010). Nach der Reform ist vor der Reform - Studienqualität vor und nach Bologna, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz, Vortrag im Rahmen der CHE-Tagung „Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung - Analysen und Impulse“, gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) am 13./14.12.2010 in Berlin, verfügbar unter: http://www.che.de/downloads/Veranstaltungen/CHE_Vortrag_Bargel_101214_PK276.pdf.
- Bargel, H. & Bargel, T. (2010). Ungleichheiten und Benachteiligungen im Hochschulstudium aufgrund der sozialen Herkunft der Studierenden. Arbeitspapier 202, Hans-Böckler-Stiftung, Düsseldorf: Januar 2010.
- Bartolo, P. A.; Mol Lous, A. & Hofsäss, T. (2007). Responding to student diversity. Teacher education and classroom practice. University of Malta.
- Basit, T. N. & Tomlinson, S. (Eds. / 2012). Social inclusion and higher education. Policy Press.
- Becher, To. (1987). "The disciplinary shaping of the profession." NY: The academic profession (1987): pp. 271-303.
- Beck, M., Bischoff, S. & Edelmann, D. (2014). Migrationsbedingte und soziale Diversität von Studierenden der Pädagogischen Hochschule St. Gallen.
- Becker, M. (2006). Wissenschaftstheoretische Grundlagen des Diversity Management, in: Becker, M., Seidel, A. Diversity Management - Unternehmens- und Personalpolitik der Vielfalt. Stuttgart: Pöschel, S. 3-48.
- Berthold, C. & Leichsenring, H. (2012). Diversity Report. Der Gesamtbericht (A1-D3), CHE Consult, auf: http://www.che-consult.de/downloads/CHE_Diversity_Report_Gesamtbericht.pdf.
- Bieg, S. & Mittag, W. (2009). Die Bedeutung von Unterrichtsmerkmalen und Unterrichtsemotionen für die selbstbestimmte Lernmotivation. Empirische Pädagogik, 23(2), S. 117-142.
- Bierhoff, H. W. (2006). Sozialpsychologie: ein Lehrbuch. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag.
- Bloch, R.; Franz, A. & Würmann, C. (2010). Wer lehrt was unter welchen Bedingungen? Bielefeld: Universitäts-Verlag Webler, hochschulmanagement, 3 (2010), S. 73-78.
- Boaler, J. (2008). Promoting 'relational equity' and high mathematics achievement through an innovative mixed-ability approach. British Educational Research Journal, 34(2), pp. 167-194.
- Boban, I. & Kruschel, R. (2012). Die Weisheit der vielen Weisen - Zukunftsbeste und andere Weisen miteinander diagnostisch klug zu handeln: Inklusion als Prinzip sozialer Ästhetik. Zeitschrift für Inklusion, [S. I.], Dez. 2012. ISSN 1862-5088. Verfügbar unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/46/46>.

- Böss-Ostendorf, A. & Senft, H. (2011). Einführung in die Hochschul-Lehre: Ein Didaktik-Coach (Vol. 3447). Stuttgart: UTB.
- Bortz, J. & Schuster, C. (2010). Statistik für Human-und Sozialwissenschaftler. Lehrbuch mit Online-Materialien. Berlin: Springer-Verlag.
- Bowl, M. (2005). Valuing diversity in the social science curriculum. In: LATISS: Learning and Teaching in the Social Sciences 2 (2), New York & Oxford, pp. 121–136.
- Brahm, T.; Jenert, T. & Meier, C. (2010). Hochschulentwicklung als Gestaltung von Lehr- und Lernkultur. Eine institutionsweite Herangehensweise an lehrbezogene Veränderungsprojekte an Hochschulen. IWP-Arbeitsbericht 3. St. Gallen: Universität St. Gallen, Institut für Wirtschaftspädagogik.
- Brahm, T. & Euler, D. (2012). Editorial: Lernkulturen an Hochschulen, Graz: Zeitschrift für Hochschulentwicklung ZFHE Jg.7 / Nr. 3 (Juni 2012)
- Braun, E. & Hannover, B. (2009). Zum Zusammenhang zwischen Lehr-Orientierung und Lehr-Gestaltung von Hochschuldozierenden und subjektivem Kompetenzzuwachs bei Studierenden. In Perspektiven der Didaktik, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 277-291.
- Braun, E. & Hannover, B. (2011). Gelegenheiten zum Kompetenzerwerb in der universitären Lehre. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 43(1), S. 22-28
- Breinbauer, I. M. (2008). Pädagogik auf unsicherem Terrain: Die Vielfalt der Differenzen und die Unsicherheit über Weg und Ziel ihrer Bearbeitung als Herausforderung für Diversity-Pädagogik, in: Iber, K. & Virtbauer, B. (Hrsg.) Diversity Management - Eine transdisziplinäre Herausforderung, Vienna: University Press, S. 69-81.
- Brewer, M.B. (1995) Managing Diversity: The role of social identities, in: Jackson, S. E. & Rudermann, R. N. (Eds.) Diversity in work teams, Washington, S. 47-68.
- Bromme, R. & Haag, L. (2008). Forschung zur Lehrerpersönlichkeit, in: Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 803-819.
- Bruchhagen, V. & Koall, I. (2007). Loosing gender-binary? Winning gender-complexity! Intersektionelle Ansätze und managing diversity. Journal Netzwerk Frauenforschung NRW, 22(1), S. 32-42.
- Bruchhagen, V. & Koall, I. (2008). Managing Diversity: Ein (kritisches) Konzept zur produktiven Nutzung sozialer Differenzen, in: Becker, R. & Kortendiek, B. (Hrsg.) Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung - Theorien, Methoden, Empirie, Wiesbaden: VS-Verlag, S. 931-938.
- Bruchhagen, V., & Koall, I. (2010). Managing Diversity, in: Becker, R. & Kortendiek, B. (Hrsg.) Handbuch Frauen-und Geschlechterforschung: Theorie, Methoden, Empirie, Wiesbaden: VS Verlag, S. 939-946.
- Buckridge, M. & Guest, R. (2007). A conversation about pedagogical responses to increased diversity in university classrooms, in: Higher Education Research & Development 26 (2), pp. 133-146.
- Brügelmann, H. (2001). Heterogenität Integration Differenzierung - Befunde der Forschungs-Perspektiven der Pädagogik, Einführungsvortrag zur Jahrestagung der Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe in der DGfE, Universität Halle-Wittenberg, 27.9.2001.
- Budde, J. (2011). Heterogenität und Homogenität aus der Perspektive von Lehrkräften, in: Genderkompetenz und Schulwelten, Wiesbaden: VS Verlag, S. 111-127.
- Budde, J. (2012). Speaking about Diversity in School Pedagogics: Discourse Analytical Perspectives, in: Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research (Vol. 13, No. 2).

- Budde, J. (2013). Intersektionalität als Herausforderung für eine erziehungswissenschaftliche soziale Ungleichheitsforschung, in: Prozesse sozialer Ungleichheit. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 245-257.
- Buß, I. (2010). Diversity Management an deutschen Hochschulen - Die Auswirkungen von Diversität auf Bildungsprozesse, in: Jent, N.; Vedder, G. & Krause, F. (Hrsg.) Zur Verbreitung von Diversity Management - Trierer Beiträge zum Diversity Management, Band 11, München und Mering: Rainer Hampp Verlag, S. 117-197.
- Butler, J. (1991). Das Unbehagen der Geschlechter, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Catina, A. & Schmitt, G.M. (1993) Die Theorie der Persönlichen Konstrukte, in: Scheer, J. W. & Catina, A. (Hrsg.) Einführung in die Repertory Grid-Technik, Band 1 Grundlagen und Methoden, Bern: Verlag Hans Huber, S. 11-23.
- Chang, M. J. (2001). Is It More Than about Getting Along? The Broader Educational Relevance of Reducing Students' Racial Biases. *Journal of College Student Development* 42, no. 2 (2001), pp. 93-105.
- Chang, M. J.; Astin, A. W. & Kim, D. (2004). Cross-racial Interaction Among Undergraduates: Some Consequences, Causes, and Patterns." *Research in Higher Education* 45, no. 5 (2004): pp.529-553.
- Chen, D. (2012). Rethinking Diversity: Maintaining Educational Excellence in a Post-Affirmative Action World, Woodrow Wilson School Undergraduate Journal of Public and International Affairs, Princeton University (WWSUJPIA), published on December 23, 2012, verfügbar unter: <http://wwsujpia.wordpress.com/2012/12/23/chen-spring12/>.
- Cleff, T. (2008). Deskriptive Statistik und moderne Datenanalyse. Eine computergestützte Einführung mit Excel, SPSS and STATA. Wiesbaden.
- Clutterbuck, D. (2002). Sustaining a formal mentoring programme for working with diversified groups. *Mentoring and Diversity: An International Perspective*, 54.
- Coustaut, C. (2007). Diversity as Inclusion, Diversity as Excellence. *All Things Academic*, 8 (3).
- Cunningham, S. (2013). Teaching a diverse student body - a proposed tool for lecturers to self-evaluate their approach to inclusive teaching. *Practice and Evidence of the Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education*, 8 (1), pp. 3-27.
- David, M. E. (2012). Equity, diversity and feminist educational research: enhancing the emerging field of pedagogical studies in higher education for social inclusion. *Social Inclusion and Higher Education*, p. 129.
- Dass, P. & Parker, B. (1999). Strategies for managing human resource diversity: From resistance to learning. *The Academy of Management Executive*, 13(2), pp. 68-80.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), S. 223-238.
- Denson, N. & Chang M. J. (2009). Racial Diversity Matters: The Impact of Diversity-Related Student Engagement and Institutional Context." *American Educational Research Journal* 46, no. 2 (June 1, 2009): pp. 322-353.
- De Ridder, D. & Jorzik, B. (2012). Vielfalt gestalten. Kernelemente eines Diversity-Audits für Hochschulen, Vielfalt gestalten, verfügbar unter: http://www.stifterverband.info/publikationen_und_podcasts/-positionen_dokumentationen/vielfalt_gestalten/vielfalt_gestalten.pdf.
- Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (1960). Zur Situation und Aufgabe der Erwachsenenbildung (Empfehlungen und Gutachten, Folge 10), Stuttgart

- Devita, G. (2000). Inclusive approaches to effective communication and active participation in the multicultural classroom an international business management context. *Active Learning in Higher Education*, 1(2), pp. 168-180.
- Devlin, M. & Samarawickrema, G. (2010). The criteria of effective teaching in a changing higher education context. *Higher Education Research & Development*, 29(2), pp. 111-124.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Toronto: Collier-MacMillan Canada Ltd.
- Dill, D. D. (2012). The management of academic culture revisited: integrating universities in an entrepreneurial age. *Managing Reform in Universities: The Dynamics of Culture, Identity and Organisational Change*, p. 222.
- Dubs, R. (1999). Lehren und Lernen - Ein Wechselspiel, in: Dietrich, S.; Fuchs-Brüninghoff, E.; u. a. (Hrsg.) *Selbstgesteuertes Lernen - Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur*, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, S. 57-70.
- Dubs, R. (2004). Instruktive oder konstruktive Unterrichtsansätze in der ökonomischen Bildung. *onlinejournal für Sozialwissenschaften und ihre Didaktik*, (3).
- Dubs, R. (2009). Hochschuldidaktik: Ein programmatischer Beitrag aufgrund langer Erfahrung. *Beiträge zur Lehrerbildung - Qualifizierung von Dozierenden der Hochschulstufe*, 27(1), S. 12-25.
- Dubs, R. (2012). Überlegungen zum Impact der pädagogischen Forschung. In *Berufs- und wirtschaftspädagogische Analysen - aktuelle Forschungen zur beruflichen Bildung*, S. 11-23.
- Eckermann, T., & Heinzl, F. (2013). Etablierte und Außenseiter–Wie Kinder beim kooperativen Lernen mit Heterogenität umgehen. In *Unscharfe Einsätze:(Re-) Produktion von Heterogenität im schulischen Feld*, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 187-210.
- Egger, R. (2012). *Lebenslanges Lernen in der Universität: wie funktioniert gute Hochschullehre und wie lernen Hochschullehrende ihren Beruf*. Wiesbaden: Springer.
- Ehrenberg, K. A. (2002). *Effekte sozialer Erwartungen auf Personengedächtnis und Eindrucksbildung*, Dissertationsschrift an der Philosophischen Fakultät der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn.
- Einsiedler, W. (1981). *Lehrmethoden. Probleme und Ergebnisse der Lehrmethodenforschung*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Einstein, A. & Infeld L. (1938). *The Evolution of Physics*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Enders, J. & Teichler, U. (1995). *Berufsbild der Lehrenden und Forschenden an Hochschulen: Ergebnisse einer Befragung des wissenschaftlichen Personals an westdeutschen Hochschulen*. Bundesministerium für Bildung, Wiss., Forschung und Technologie, Referat Öffentlichkeitsarbeit.
- Euler, D. (2005). *Forschendes Lernen*, in: Spoun, S. & Wunderlich, W. (Hrsg.) *Studienziel Persönlichkeit. Beiträge zum Bildungsauftrag der Universität heute*. Frankfurt a. M.: Campus, S. 251-271.
- Euler, D. (2008). *Hochschulmanagement und Lehr-Lern-Kultur - Über den Zusammenhang von Strategie, Struktur und Kultur*, Präsentation im Rahmen des 21. Kongresses der DGFE vom 16.-19. März 2008 an der TU Dresden, verfügbar unter: http://www.iwp.unisg.ch/de/IWP+Aktuell/~media/Internet/Content/Dateien/InstituteUndCenters/IWP/Vortraege/2008-03_Euler-DGFE-Dresden.ashx.
- Fendler, J. (2012). *Professionalisierung der Hochschullehre: Analyse von Steuerungsmechanismen und Bedingungen anhand eines Mehrebenenmodells*, Jena: triboox.de.
- Fendler, J. & Brauer, E. K. (2013). Können Studierende die Lehrkonzepte und das Lehrhandeln ihrer Dozierenden einschätzen? *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*.

- Fendler, J. & Glaeser-Zikuda, M. (2013). Teaching experience and the „Shift from teaching to learning“. Zeitschrift für Hochschulentwicklung.
- Fransella, F. (1995). George Kelly (Vol. 9). British Library, London: Sage.
- Fransella, F. & Bannister, D. (1977). A manual for repertory grid technique. London: Academic Press.
- Friebe, J. (2005). Merkmale unternehmensbezogener Lernkulturen und ihr Einfluss auf die Kompetenzen der Mitarbeiter. Dissertation Universität Heidelberg.
- Fromm, M. (1995). Repertory Grid Methodik: Ein Lehrbuch, Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Fromm, M. & Paschelke, S. (2010). Grid Practice - Anleitung zur Durchführung und Auswertung von Grid-Interviews. Norderstedt: Books on Demand GmbH.
- Gardenswartz, L. & Rowe, A. (1998). Managing Diversity. A complete desk reference and planning guide. New York: McGraw-Hill.
- Gardenswartz, L. & Rowe, A. (2002). Diverse Teams at Work - Capitalizing on the Power of Diversity. New York: Society for Human Resource Management.
- Gerstenmaier, J., & Mandl, H. (2010). Konstruktivistische Ansätze in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 169-178.
- Gläser, J. & Laudel, G. (2010). Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. Wiesbaden: Vs Verlag.
- Gläser, J. & Laudel, G. (2013). Life with and without coding: Two methods for early-stage data analysis in qualitative research aiming at causal explanations, in: Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research (Vol. 14, No. 2). Verfügbar unter: [http://www.qualitative-research.net/Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research](http://www.qualitative-research.net/Forum%20Qualitative%20Sozialforschung/) (ISSN 1438-5627), S. 1-37.
- Gleser, C. (2011). Soziale Wahrnehmungsprozesse zwischen Lehrer/-innen und Schüler/-innen. Lernprozesse professionell begleiten: Beiträge des Paderborner Grundschultages 2009 zu Diagnose und Förderung, 16, S. 157-167.
- Gödert, W. & Linde, F. (2005). Wissensmanagement an Hochschulen, Fachhochschule Köln / Januar 2005 / inside, Wissensmanagement, S. 5-10.
- Göhlich, M. (2012). Organisation und kulturelle Differenz, VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 1-22.
- Gordon, S.; Reid, A. & Petocz, P. (2010). Educators' conceptions of student diversity in their classes. Studies in Higher Education, 35(8), S. 961-974.
- Grill, I. (2005). Inklusive Bildung. Erste Schritte zu einer gemeinsamen Erwachsenenbildung für behinderte und nichtbehinderte Menschen. Online Schulungs- und Beratungssettings. mbH. Wien: Eigenverlag.
- Gurin, P. Y. (1999). Selections from The Compelling Need for Diversity in Higher Education, Expert Reports in Defense of the University of Michigan. Equity & Excellence in Education 32 (September 1999), pp. 36-62.
- Gurin, P. (2004). The educational value of diversity, in: Gurin, P. (Ed.). Defending diversity: Affirmative action at the University of Michigan, University of Michigan Press, pp. 97-188.
- Gurin, P. Y., Dey, E.L., Hurtado, S. & Gurin G. (2002). Diversity and Higher Education: Theory and Impact on Educational Outcomes. Harvard Educational Review 72, no. 3 (2002): pp. 330–367.
- Güttner, A. (2011). Change Management und Diversität: Wie kommt ein neues Bewusstsein in die Hochschule? Zeitschrift für Hochschulentwicklung ZFHE Jg.6 / Nr.3, Werkstattbericht, S. 28-37.

- Hansen, K. (2002). Diversity Management im Kontext frauenförderlicher Konzepte. Vielfalt statt Lei(d)tkultur. *Managing Gender & Diversity*. Münster, S. 27-33.
- Hassel, K., & Matheis, I. (2013). Diversität von Studierenden an Hochschulen und deren Bedeutung für die Tutorienarbeit, in: Kröpke, H. & Ladwig, A. (Hrsg.) *Tutorienarbeit im Diskurs - Qualifizierung für die Zukunft*, Berlin: Lit Verlag, S. 113-130.
- Hasselhorn, M. & Gold, A. (2009). *Pädagogische Psychologie: Erfolgreiches Lernen und Lehren*. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag.
- Hagedorn, J. (2010). Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung - Über die Schwierigkeit, die Einheit in der Differenz zu denken, in: Hagedorn, J.; Schurt, V.; Steber, C. & Waburg, W. (Hrsg.) *Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule - Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung*, Wiesbaden: VS Verlag, S. 403-423.
- Hannover, B. (2011). Geschlecht und soziale Ungleichheit. In *Empirische Bildungsforschung* (S. 169-180). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Heidinger, I. (2010). Konstruktivismus, in: Heidinger, I. (Hrsg.) *Das Prinzip Mütterlichkeit - Geschlechterübergreifende soziale Ressource - Gegenstandstheoretische und handlungsorientierte Perspektiven*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 19-27.
- Heimbach-Steins, M. (2009). Einführung: Bildungsgerechtigkeit - Die soziale Frage der Gegenwart. Eine Skizze, in: Heimbach-Steins, M. (Hrsg.). *Bildungsgerechtigkeit interdisziplinäre Perspektiven* (Vol. 8). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 13-25.
- Heitzmann, D. & Klein, U. (2012). Zugangsbarrieren und Exklusionsmechanismen an deutschen Hochschulen, in: Klein, U. & Heitzmann, D. (Hrsg.) *Hochschule und Diversity: theoretische Zugänge und empirische Bestandsaufnahme*. Weinheim : Beltz Juventa, S. 11-45.
- Helmke, A. & Schrader, F. (2001). Hochschuldidaktik, in Rost, D. (Hrsg.) *Handwörterbuch der Pädagogischen Psychologie*, Weinheim: PVU, S. 249-254.
- Helmke, A.; Rindermann, H. & Schrader, F. W. (2008). Wirkfaktoren akademischer Leistungen, in: *Schule und Hochschule. Handbuch der Pädagogischen Psychologie*, Göttingen: Hogrefe, S. 145-155.
- Hemmecke, J. (2012a). *Repertory Grids als Methode zum Explizieren impliziten Wissens in Organisationen* (Doctoral dissertation, uniwiien).
- Hemmecke, J. (2012b). *Handbuch der Repertory Grid Technik - Theoretischer Hintergrund, Erhebungsleitfaden und Auswertungshinweise*, verfügbar unter: http://www.hemmecke.com/material/Hemmecke-Jeannette_Handbuch-Repertory-Grid-Technik_2012.pdf.
- Herrmann, A., & Huber, F. (2013). Produktanforderungen ermitteln, strukturieren und gewichten, in: Herrmann, A., & Huber, F. (Hrsg.) *Produktmanagement - Grundlagen, Methoden, Beispiele*, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 169-204.
- Heublein, U. (2012). Von den Schwierigkeiten des Übergangs - Studienabbruch im Bachelorstudium, in: *HIS Magazin*, 3/2012, Hannover, S. 2-4.
- Hillen, S. (Ed.). (2011). *Challenges Facing Contemporary Didactics: Diversity of Students and the Role of New Media in Teaching and Learning*. Münster: Waxmann Verlag.
- Hiller, G.G. (2012). Anreize zur Etablierung einer neuen Lehr-Lernkultur an Hochschulen, *Zeitschrift für Hochschulentwicklung ZFHE* Jg.7 / Nr.3 (Juni 2012), S. 1-15.
- Hockings, C.; Cooke, S.; Yamashita, H.; McGinty, S.; Bowl, M. (2009). 'I'm neither entertaining nor charismatic ...' negotiating university teacher identity within diverse student groups. In: *Teaching in Higher Education* 14 (5), pp. 483-494.

- Hockings, C.; Cooke, S. & Bowl, M. (2010). Learning and teaching in two universities within the context of increasing student diversity: complexity, contradictions and challenges, in David, M. (ed.) *Improving Learning Widening Participation in Higher Education*. London and New York: Routledge, pp. 95-108.
- Hockings, C. (2011). Hearing voices, creating spaces: the craft of the 'artisan teacher' in a mass higher education system. *Critical Studies in Education*, 52(2), pp. 191-205.
- Hockings, C.; Brett, P. & Terentjevs, M. (2012). Making a difference - inclusive learning and teaching in higher education through open educational resources. *Distance Education*, 33(2), pp. 237-252.
- Hof, C. (2001). *Konzepte des Wissens. Eine empirische Studie zu den wissenstheoretischen Grundlagen des Unterrichtens*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Hofer, M. (1985). Der Einfluss der Erwartung auf die Wahrnehmung von Persönlichkeitseigenschaften, in: *Psychologische Beiträge*, Band 27, Meisenheim / Glan: Verlag Anton Hain, S. 389-401.
- Hofer, M. & Haimerl, C. (2008). Lehrer-Schüler-Interaktion. In: W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.). *Handbuch der Pädagogischen Psychologie*, Göttingen: Hogrefe, S. 223-232.
- Hoffarth, B.; Klingler, B. & Plößer, M. (2013). Reizende Ereignisse. Irritation als Beunruhigung und als Verschiebung von Ordnungen. In *Differenz unter Bedingungen von Differenz*, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 51-70.
- Hoidn, S. (2010). *Lernkompetenzen an Hochschulen fördern*. Wiesbaden: Springer DE.
- Hoidn, S. (2011). *Lernmodell zur Förderung von Lernkompetenzen an Hochschulen*. Zeitschrift für Hochschulentwicklung.
- Hu, S. & Kuh G. D. (2003). Diversity Experiences and College Student Learning and Personal Development. *Journal of College Student Development* 44, no. 3 (2003): pp. 320-334.
- Huber, L. (1990). Fachkulturen und allgemeine Bildung. Lohmann K (Ed); *Mitteilungen des Bundesarbeitskreises der Seminar- und Fachleiter / Bundesarbeitskreis der Seminar- und Fachleiter*, 1990, 1, Rinteln: Merkur: S. 76-94.
- Huber, L. (1991). Fachkulturen: über die Mühen der Verständigung zwischen den Disziplinen. *Neue Sammlung*, 31(1).
- Huber, L. (1995). Gegenüber von Lehre und Forschung: Kommentar zur Studie von J. Enders und U. Teichler: Der Hochschullehrerberuf im internationalen Vergleich. *Der Hochschullehrerberuf: aktuelle Studien und ihre hochschulpolitische Diskussion*.
- Huber, L. & Portele G. (1983). Die Hochschullehrer, in: Huber, L. (Hrsg.), *Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule*. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft; 10. Stuttgart: Klett-Cotta; S. 193-218.
- Huddleston, P. & Unwin, L. (2013). *Teaching and learning in further education: diversity and change*. London: Routledge.
- Humboldt, W. v. (2002). Band I: *Schriften zur Anthropologie und Geschichte*. Herausgegeben von Andreas Flitner und Klaus Giel. 4. Auflage. Darmstadt.
- Hurtado, S. (2001). Linking Diversity and Educational Purpose: How Diversity Affects the Classroom Environment and Student Development, in: *Diversity Challenged: Legal crisis and new evidence*, edited by Gary Orfield, Cambridge, MA: Harvard Education Publishing Group, pp. 187-203.
- Hurtado, S.; Dey, E. L.; Gurin, P. Y. & Gurin, G. (2003). College environments, diversity, and student learning, in: *Higher education: Handbook of theory and research*, Springer Netherlands, pp. 145-189.

- Hurtado, S. (2007). Linking diversity with the educational and civic missions of higher education. *The Review of Higher Education*, 30(2), pp. 185-196.
- Husserl, E. (1913). *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie : Buch 1, Allgemeine Einführung in die reine Phänomenologie*, Jahrbuch für Philosophie und phänomenologische Forschung 1,1 (1913), Halle a. d. S., S. [1]-323, verfügbar unter: <http://www.freidok.uni-freiburg.de/volltexte/5973/>.
- Husserl, E. (1939). *Erfahrung und Urteil: Untersuchungen zur Genealogie der Logik*, Prag: Academia Verlagsbuchhandlung, verfügbar unter: <http://www.freidok.uni-freiburg.de/volltexte/6004/>.
- Iber, K. & Virtbauer, B. (Hrsg. / 2008). *Diversity Management - Eine transdisziplinäre Herausforderung*, Vienna: University Press.
- Igou, E. R. (2001). *Determinanten der Wichtigkeit von Information: eine kommunikative Perspektive zur Erklärung von primacy und recency Effekten bei Urteilen und Entscheidungen*. Lengerich: Pabst Science Publisher.
- Isserstedt, W.; Middendorf, E.; Fabian, G. & Wolter, A. (2007). *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2006*, 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem, herausgegeben vom Referat Öffentlichkeitsarbeit des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, Bonn, Berlin.
- Isserstedt, W., Middendorf, E., Kandulla, M., Borchert, L. & Leszczensky, M. (2010). *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009*. 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem.
- Jacob, A. K. (2013). Diversität unter Wissenschaftlern an deutschen Hochschulen. In: *Qualität in der Wissenschaft. Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in Forschung, Studium und Administration* 7 (2), S. 46-53.
- Jacob, A.-K. & Teichler, U. (2011). *Der Wandel des Hochschullehrerberufs im internationalen Vergleich. Ergebnisse einer Befragung in den Jahren 2007/08*. BMBF. Bonn.
- Jacob, F. & Bruns, D. K. K. (2014). Vom Produkt-Marketing zum Marketing für Mobile-Use-Leistungen. *St. Gallen: Marketing Review*, 31(5), S. 14-21.
- Jarvis-Selinger, S.; Collins, J. B. & Pratt, D. D. (2007). Do academic origins influence perspectives on teaching? *Teacher Education Quarterly*, 34(3), 67.
- Jenert, T. & Gebhardt, A. (2010). *Zugänge zum Begriff der Lernkultur: Eine Systematisierung auf Basis kultur- und lerntheoretischer Überlegungen*. IWP Arbeitsberichte. St. Gallen: Universität St. Gallen.
- Jenert, T.; Zellweger Moser, F.; Dommen, J. & Gebhardt, A. (2009). *Lernkulturen an Hochschulen, Theoretische Überlegungen zur Betrachtung studentischen Lernens unter individueller, pädagogischer und organisationaler Perspektive*. IWP Arbeitsbericht, Band 1, Hrsg.: Professor Dr. Dieter Euler, St. Gallen
- Jent, N.; Vedder, G. & Krause, F. (Hrsg. / 2010). *Zur Verbreitung von Diversity Management: Entwicklung von TQM und DiM - Diversity Management in S (Vol. 11)*. Mering: Rainer Hampp Verlag.
- Johannes, C. (2012). *Bedingungen für kohärentes Lehrhandeln in der Hochschullehre: Vorstellungen und Reflexionen von Lehranfängern und deren Bedeutung für die Professionalisierung (Doctoral dissertation, Universität München)*.
- Johannes, C. & Seidel, T. (2012). Professionalisierung von Hochschullehrenden. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15(2), S. 233-251.

- Joy, S. & Kolb, D. A. (2009). Are there cultural differences in learning style? *International Journal of Intercultural Relations*, 33(1), pp. 69-85.
- Junker, N. (2007). Widersprüche in Personenbeschreibungen: Einfluss der Textkohärenz auf die Enkodierung und das Erinnern inkonsistenter Personenmerkmale. Dissertation, Philosophische Fakultät, Universität des Saarlandes.
- Karakaşoğlu, Y. (2012). Interkulturelle Öffnung von Schulen und Hochschulen. Interkulturelle Öffnung: Ein Lehrbuch, 93, München: Oldenbourg Verlag.
- Karge, S.; Liebers, K. & Puhr, K. (2013). Diagnostik und Didaktik in heterogenen Lerngruppen, Zeitschrift für Inklusion, Editorial zum Heftthema, Jan. 2013, verfügbar unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/38/38>.
- Kelly, G. A. (1955). The psychology of personal constructs. Vol. I, II. Norton, New York, (second edition: 1991, Routledge, London, New York)
- Kelly, G. A. (1970). A Brief Introduction to Personal Construct Theory, in: D. Bannister (Ed.) *Perspektive in Personal Construct Theory*, London: Academic Press, pp. 1-30.
- Kelly, G. A. (1986). Die Psychologie der persönlichen Konstrukte. Paderborn: Junfermann.
- Kelly, P. & Moogan, Y. (2012). Culture shock and higher education performance: implications for teaching. *Higher Education Quarterly*, 66 (1), pp. 24-46.
- Kember, D. (1997). A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching. *Learning and instruction*, 7(3), pp. 255-275.
- Kember, D. (2000). Misconceptions about the learning approaches, motivation and study practices of Asian students, in: *Higher Education* 40 (1), S. 99-121.
- Kember, D. & Gow, L. (1994). Orientations to teaching and their effect on the quality of student learning, *Journal of Higher Education*, 65 (1), pp. 58-74.
- Kember, D. & Kwan, K. (2002). Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching, in: N. Hativa & P. Goodyear (Eds.), *Teacher thinking, beliefs and knowledge in higher education*, Dordrecht: Kluwer, pp. 219-240.
- Kerres, M. & Lahne, M. (2009). Chancen von E-Learning als Beitrag zur Umsetzung einer Lifelong-Learning-Perspektive an Hochschulen, in: Apostolopoulos, N.; Hoffmann, H.; Mansmann, V. & Schwill, A. (Hrsg.), *E-Learning 2009. Lernen im digitalen Zeitalter (Medien in der Wissenschaft; Band 51.)*, Münster: Waxmann, S. 347-357.
- Kerres, M., Hanft, A. & Wilkesmann, U. (2010). Lifelong Learning an Hochschulen - Neuausrichtung des Bildungsauftrages von Hochschulen, in: *HSW* 6/2010, S. 183-186.
- Kerres, M., Hanft, A., Wilkesmann, U. & Wolff-Bendik, K. (2012). *Studium 2020 - Positionen und Perspektiven lebenslangen Lernens an Hochschulen*, Münster: Waxmann.
- Kerres, M. & Schmidt, A. (2011). Zur Anatomie von Bologna-Studiengängen - Eine empirische Analyse von Modulhandbüchern, *Zeitschriftenbeitrag, die hochschule - journal für wissenschaft und bildung*, 2/2011, 20. Jahrgang, HoF, Wittenberg, S. 173-191.
- Kerres, M. & Schmidt, A. (2012). Zur Anatomie von Bologna-Studiengängen - Eine empirische Analyse von Modulhandbüchern, in: Kerres, M., Hanft, A., Wilkesmann, U. & Wolff-Bendik, K. (Hrsg.) *Studium 2020 - Positionen und Perspektiven lebenslangen Lernens an Hochschulen*, Münster: Waxmann, S. 82-97.
- Kiel, E. (2010). Unterrichtsforschung, in: Tippelt, R. & Schmidt, B. (Hrsg.) *Handbuch Bildungsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 773-790.
- Kimmelman, N. (2010). Cultural Diversity als Herausforderung der beruflichen Bildung: Standards für die Aus- und Weiterbildung von pädagogischen Professionals im Kontext von Diversity Management. Aachen: Shaker Verlag.

- Klein, U. & Heitzmann, D. (Hrsg. / 2012). Hochschule und Diversity: theoretische Zugänge und empirische Bestandsaufnahme. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (Vol. 1). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Kolb, A. Y. & Kolb, D. A. (2005). Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education. *Academy of Management Learning & Education*, 4(2), pp. 193-212.
- Koller, H.-C. (2007). Bildung als Entstehung neuen Wissens? Zur Genese des Neuen in transformatorischen Bildungsprozessen, in: Müller H.-R. & Stravoravdis, W. (Hrsg), *Bildung im Horizont der Wissensgesellschaft*, Wiesbaden, S. 49-66.
- Kordts-Freudinger, R.; Al-Kabbani, D.; Urban, D.; Zenker, T. & Schaper, N. (2013). Editorial: Was denken Lehrende über Lehre? *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*.
- Kraft, S. (2006). Die Lehre lebt. Vom Lernen zum Lehren. *Lern-und Lehrforschung für die Weiterbildung*. Bielefeld: WBV, S. 209-216.
- Kramer, R. T. (2011). Die Kulturtheorie von Pierre Bourdieu - (ungeborgene) Potenziale zur Erklärung der Entstehung der Bildungsungleichheit. In *Abschied von Bourdieu?* (pp. 13-115). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krell, G.; Riedmüller, B.; Sieben, B. & Vinz, D. (Hrsg. / 2007). *Diversity Studies*, Frankfurt a.M.: Campus.
- Kröger, R. (2011). Theoretische Überlegungen zu Kultur und Habitus, in: *Studien- und Lebenspraxis internationaler und deutscher Studierender*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 43-85.
- Krolak-Schwerdt, S., Böhmer, M. & Gräsel, C. (2012). Leistungsbeurteilungen von Schulkindern. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie*, 44(3), S. 111-122.
- Krusche, D. (2006 / Hrsg.) *Haiku - Japanische Gedichte Ausgewählt, übersetzt und mit einem Essay herausgegeben von Dietrich Krusche*, München: dtv.
- Kuckartz, U.; Dresing, Th.; Rädiker, S. & Stefer, C. (2008). Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 12(1), Art. 14.
- Kugel, P. (1993). How professors develop as teachers. *Studies in higher education*, 18(3), pp. 315-328.
- Lang, E.; Grittner, F.; Rehle, C. & Hartinger, A. (2009). Das Heterogenitätsverständnis von Lehrkräften im jahrgangsgemischten Unterricht der Grundschule, in: Hagedorn, J.; Schurt, V.; Steber, C. & Waburg, W. (Hrsg.). *Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule. Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 315-331.
- Leach, L. (2011). 'I treat all students as equal': further and higher education teachers' responses to diversity, in: *Journal of Further and Higher Education* 35 (2), pp. 247-263.
- Leach, L. (2013). Participation and equity in higher education: are we going back to the future? *Oxford Review of Education*, 39(2), pp. 267-286.
- Leichsenring, H.; Sippel, S. & Hachmeister, C.-D. (2011). CHE-QUEST - Ein Fragebogen zum Adaptionprozess zwischen Studierenden und Hochschule. Entwicklung und Test des Fragebogens, Arbeitspapier Nr. 144, März 2011, Gütersloh, Eigenverlag, verfügbar unter: http://www.che.de/downloads/CHE_AP144_QUEST_Entwicklung_und_Test_des_Fragebogens.pdf.
- Leicht-Scholten, C. (2011). Hochschule öffne dich, oder: Wie Vielfalt und Chancengerechtigkeit Hochschulen stärken. *Öffnung der Hochschule*, 47.

- Leicht-Scholten, C. (2012). Diversity-Management an deutschen Hochschulen. Eine Annäherung. In: Hochschulrektorenkonferenz (HRK), in: Die Stimme der Hochschulen (Hrsg.): Diversität. Chancen erkennen - Vielfalt gestalten. Konzepte und gute Praxis für Diversität und Durchlässigkeit. Bonn, S. 8-12, verfügbar unter: <http://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/nexus-Broschuere-Diversitaet.pdf>.
- Lewin, K. (1942). "Field Theory and Learning", in: Cartwright, D. (ed.) Field Theory in Social Science: selected theoretical papers, London; Social Science Paperbacks, 1951.
- Linde, F. & Auferkorte-Michaelis, N. (2013). Diversitätsgerecht Lehren und Lernen, Köln, verfügbar unter: http://www.fbi.fh-koeln.de/institut/personen/linde/publikationen/Diversitaetsgerecht_Lehren_und_Lernen_2013_11_20.pdf.
- Lindemann-Matthies, P.; Meyer, D. & Paschke, M. (2006). Multimedia und Lernstiltyp: Unterstützt Online-Distance-Learning unterschiedliche Lernstiltypen und führt zu mehr Lernerfolg? Verfügbar unter: www.medienpaed.com/2006/lindemann0609.pdf, 20, 2011.
- Loden, M. & Rosener, J. B. (1991). Workforce America!: Managing employee diversity as a vital resource. Homewood, IL: Business One Irwin.
- Lohaus, A. (1993). Testtheoretische Aspekte der Repertory Grid-Technik, in: Scheer, J. W. & Catina, A. (Hrsg.) Einführung in die Repertory Grid-Technik, Band 1: Grundlagen und Methoden, Bern: Verlag Hans Huber, S. 80-91.
- Lopez, G. E. (2004). Interethnic Contact, Curriculum, and Attitudes in the First Year of College. Journal of Social Issues 60, no. 1 (April 1, 2004): pp. 75-94.
- Lu, Yi-Tzu (2007). Erkennen des Anderen als Aufgabe der Erwachsenenbildung Hamburg, Hamburg. Verlag Dr. Kovac.
- Lübeck, D. (2009). Lehransätze in der Hochschullehre (Doktorarbeit, Berlin, Freie Universität Berlin, Diss., 2009) verfügbar unter: http://www.diss.fu-berlin.de/diss/servlets/MCRFileNodeServlet/FUDISS_derivate_000000005893/01_Dissertationsschrift_DietrunLuebeck.pdf?hosts=local.
- Lübeck, D. (2010). Wird fachspezifisch unterschiedlich gelehrt? Empirische Befunde zu hochschulischen Lehransätzen in verschiedenen Fachdisziplinen. Zeitschrift für Hochschulentwicklung, Graz, ZFHE Jg.5 / Nr.2 (Juni 2010), S. 7-24., verfügbar unter: <http://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/2/2>.
- Ludwig, J. (2012). Bildungstheoretische Zugänge zu Lernen und Lernberatung. In: Ludwig, J. [Hrsg.]: Lernen und Lernberatung. Alphabetisierung als Herausforderung für die Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann 2012 - Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung, S. 18-42.
- Lutz, H. & Wenning, N. (2001). Differenzen über Differenz - Einführung in die Debatten, in: Unterschiedlich verschieden, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 11-24.
- Mandl, H. & Kopp, B. (2006). Lehren in der Weiterbildung aus pädagogisch-psychologischer Sicht. Sechs Leitprinzipien didaktischen Handelns. in: Nuissl, E.(Hrsg.): Vom Lehren zum Lernen. Lern-und Lehrforschung für die Weiterbildung. Bielefeld, 5, S. 117-128.
- Matuko, B. J. (2009). Diversity Management als Zukunftsaufgabe der Hochschulen. Bestandsaufnahme und Entwicklungsperspektiven im internationalen Vergleich, Internationale Gesellschaft für Diversity Management, verfügbar unter: www.idmdiversity.org/deu/infothek_matuko_hochschulen.html.
- Mayring, P. (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zum qualitativen Denken. Weinheim: UTB.
- Mayring, P. (2008). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken (10. Aufl.). Weinheim: Beltz.

- Mayring, P. (2010). Qualitative Inhaltsanalyse, in: Mey, G. & Mruck, K. (Hrsg.), Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2010, S. 601-613.
- Mayring, P. & Brunner, E. (2009). Qualitative Inhaltsanalyse, in: Friebertshauser, B. & Prengel, A. (Hrsg.), Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa, S. 323-333.
- Mayring, P. & Gläser-Zikuda, M. (Hrsg. / 2008). Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. Weinheim: Beltz.
- Meyer-Guckel, V., Schönfeld, D.; Schröder, A. K. & Ziegele, F. (2008). Quartäre Bildung - Chancen der Hochschulen für die Weiterbildungsnachfrage von Unternehmen, Edition Stifterverband, Essen, verfügbar unter: http://www.stifterverband.org/publikationen_und_podcasts/positionen_dokumentationen/quartaere_bildung/quartaere_bildung.pdf.
- Mertz, E. (2007). The language of law school. Learning to "think like a lawyer". New York [u. a.], Oxford Univ. Press.
- Middendorf, E.; Apolinarski, B.; Poskowsky, J.; Kandulla, M. & Netz, N. (2013). Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung. Bonn/Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung, Quelle: Deutsches Zentrum für Hochschul- & Wissenschaftsforschung GmbH: www.sozialerhebung.de/erhebung_20/soz_20_haupt.
- Minks, K.-H., Netz N. & Völk, D. (2011). Berufsbegleitende und duale Studienangebote in Deutschland: Status quo und Perspektiven, HIS: Forum Hochschule 11 / 2011, online: http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-201111.pdf.
- Multrus, F., Ramm, M. & Bargel, T. (2010). Studiensituation und studentische Orientierungen - 11. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen, BMBF, Bonn & Berlin, verfügbar unter: http://www.bmbf.de/pub/studiensituation_studentetische_orientierung_elf.pdf.
- Müller, U. (2012). Studierende mit Migrationshintergrund - Ergebnisse aus einer Studierendenbefragung an der Universität Duisburg-Essen, in: Die Hochschule (2/2012), S. 51-57.
- Nelson Laird, Th. F. (2005). College Students' Experiences with Diversity and Their Effects on Academic Self-Confidence, Social Agency, and Disposition toward Critical Thinking. Research in Higher Education 46, no. 4 (June 1, 2005): pp. 365-387.
- Norton, L.; Richardson, T. E.; Hartley, J.; Newstead, S. & Mayes, J. (2005). Teachers' beliefs and intentions concerning teaching in higher education. Higher education, 50(4), pp. 537-571.
- Nüthen, I., & Pantelmann, H. (2014). Rezension von: Saskia-Fee Bender, Marianne Schmidbaur, Anja Wolde (Hrsg. / 2013): Diversity entdecken. Reichweiten und Grenzen von Diversity Policies an Hochschulen. Weinheim: Beltz Juventa Verlag. [querelles-net](http://www.querelles-net.de), 15(2).
- O' Donohue, J. (2006). Anam Cara - Das Buch der keltischen Weisheit, 16. Aufl. München: dtv.
- Oldham, G. R. & Hackman, J. R. (1980). Work design in the organizational context, in: Staw, B. M. & Cummings, L. L. (Eds.), Research in organizational behavior (Vol. 2). Greenwich, CT: JAI Press, pp. 247-278.
- Oldham, G. R. & Hackman, J. R. (2010). Not what it was and not what it will be: The future of job design research. Journal of organizational behavior, 31(2-3), pp. 463-479.
- Otto, H. U. (2005). Ganztägige Bildungssysteme. Waxmann Verlag.
- Päuler, L. & Jucks, R. (2013). Direkt erfragt: Die Messung von Lehrauffassungen per Fragebogen mit offenem Antwortformat. Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 8(3), pp. 95-109.

- Parkinson, B. (2007). Soziale Wahrnehmung und Attribute (3. Kap.), in: Jonas, K., Stroebe, W. & Hewstone, M. R. C. (Hrsg.) Sozialpsychologie, 5. Aufl. Springer, Berlin, S. 70-109.
- Pasternack, P.; Bloch, R.; Gellert, C., Hölscher, M., Kreckel, R.; Lischka, I. & Schildberg, A. (2005). Die Trends der Hochschulbildung und ihre Konsequenzen - Wissenschaftlicher Bericht für das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur der Republik Österreich (BMKWK), Wien, HoF Wittenberg - Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
- Pauser, N. (2007). Mit Vielfalt gut beraten: Diversity Management als Ansatz für die psychologisch-pädagogische Beratung? In: Heilpädagogik Online 03/07, verfügbar unter: http://www.heilpaedagogikonline.com/2007/heilpaedagogik_online_0307.pdf.
- Pauser, N. (2009). Schöne Neue Vielfalt? (Doctoral dissertation, uniwiien).
- Petersen, L.-E. & Diez, J. (2006). Die Bedeutung von Stereotypen und Vorurteilen für das Diversity Management, in: Becker, M. & Seidel, A. (Hrsg.) Diversity Management – Unternehmens- und Personalpolitik der Vielfalt, Schäffer Pöschel, Stuttgart, S. 105-122.
- Peukert, H. (1994). Bildung als Wahrnehmung des Anderen. Der Dialog im Bildungsdenken der Moderne, in: Lohmann, I. & Weiße, W. (Hrsg.), Dialog zwischen den Kulturen. Münster: Waxmann Verlag, S. 1-14.
- Piaget, J. (1975). Die Entwicklung des Erkennens. Introduction à l'épistémologie génétique <dt.>, Studienausgabe Gesamtwerk, Stuttgart: Klett.
- Pike, G. R. & Kuh G. D. (2006). Relationships Among Structural Diversity, Informal Peer Interactions and Perceptions of the Campus Environment. The Review of Higher Education 29, no. 4 (2006): pp. 425-450.
- Pratt, D. D. (1998). Five Perspectives on Teaching in Adult and Higher Education. Krieger Publishing Co., PO Box 9542, Melbourne, FL 32902-9542.
- Pratt, D. D. & Collins, J. B. (2000). The teaching perspectives inventory (TPI), in: Adult Education Research Conference, University of British Columbia, to find: <http://www.edst.educ.ubc.ca/faculty/pratt/DPAerc.html>.
- Pratt, D. D.; Collins, J. B. & Selinger, S. J. (2001). Development and use of the teaching perspectives inventory (TPI), in: American Educational Research Association Annual Meeting, Seattle, WA. Retrieved November (Vol. 7, p. 2008).
- Prenzel, A. (2006). Pädagogik der Vielfalt - Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik, Schule und Gesellschaft, Wiesbaden: VS Verlag, 3. Auflage.
- Prenzel, A. (2009). Vielfalt, in: Dederich, M. & Jantzen, W. (Hrsg.) Behinderung und Anerkennung, Stuttgart: Kohlhammer, S. 105-113.
- QUEM-Report (2001). Arbeiten und Lernen - Lernkultur, Kompetenzentwicklung und innovative Arbeitsgestaltung, Schriften zur beruflichen Weiterbildung, Heft 67, Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V., Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management, Berlin.
- Raeithel, A. (1993). Auswertungsmethoden für Repertory Grids, in: Scheer, J. & Catina, A. (Hrsg.), Einführung in die Repertory Grid-Technik. Band 1: Grundlagen und Methoden, Bern: Huber, S. 41-67.
- Reckwitz, A. (2004). Die Kontingenzperspektive der 'Kultur'. Kulturbegriffe, Kulturtheorien und das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm In: Jaeger, F. & Rüsen, J. (Hg.) Handbuch der Kulturwissenschaften, Band III: Themen und Tendenzen, Stuttgart/ Weimar 2004, S. 1- 20.
- Reinmann, G. (2005). Blended learning in der Lehrerbildung. Grundlagen für die Konzeption innovativer Lernumgebungen. Lengerich: Pabst.

- Reinmann, G. (2010). Mögliche Wege der Erkenntnis in den Bildungswissenschaften. Jüttemann, G. & Mack, W. (Hrsg.). *Konkrete Psychologie. Die Gestaltungsanalyse der Handlungswelt*. Lengerich: Pabst, S. 237-252.
- Reinmann, G. & Mandl, H. (2006). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten, in: A. Krapp & Weidenmann, B. (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch*. 5. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz, S. 613-658.
- Resnick, L.B., & Hall, M.W. (1998). Learning organizations for sustainable education reform, *Daedalus*, (4) 127, *Journal of the American Academy of Arts and Sciences*, MIT Press Journals, Cambridge, pp. 89-118.
- Ricken, J. (2011). *Universitäre Lernkultur. Eine vergleichende Untersuchung der Gestaltung universitärer Lehre in Deutschland und Schweden*, VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Riegel, C. (2012). Dealing with Diversity and Social Heterogeneity: Ambivalences, Challenges and Pitfalls for Pedagogical Activity, in: *International Handbook of Migration, Minorities and Education*, Springer Netherlands, pp. 331-347.
- Riegger, M. (2013). Empathische Wahrnehmung des kulturell Fremden. Neun Konstruktionsmuster und deren Bedeutung für interkulturelle Bildungsprozesse. *interculture journal: Online Zeitschrift für interkulturelle Studien*, 12(21), Berlin, S. 45-58.
- Rindermann, H. (2009). Qualitätsentwicklung in der Hochschullehre. Beiträge zur Lehrerbildung - Qualifizierung von Dozierenden der Hochschulstufe, 27(1), S. 64-73.
- Rodriguez-Falcon, E., Hodzic, A. & Symington, A. (2011). Learning from each other: engaging engineering students through their cultural capital. *Engineering education*, 6(2), pp. 29-38.
- Rosenberger, M. & Freitag, M. (2009). Repertory Grid, in: Kühl, St.; Strotholz, P. & Taffertshofer (Hrsg.), *Handbuch Methoden der Organisationsforschung - Qualitative und Quantitative Methoden*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 477-498.
- Rosemann, B. & Kerres, M. (1985). Bedingungen des Lehrerverhaltens. *Rationale Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 32, S. 1-8.
- Rosemann, B. & Kerres, M. (1986). *Interpersonales Wahrnehmen und Verstehen*. Bern: Huber.
- Roth, G. (2004). Warum sind Lehren und Lernen so schwierig? *Zeitschrift für Pädagogik*, 50(4), S. 496-506.
- Sacher, W. (2006). *Didaktik der Lernökologie: Lernen und Lehren in unterrichtlichen und medienbasierten Lernarrangements*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Sander, A. (2004). Konzepte einer inklusiven Pädagogik, in: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 5/2004, S. 240-244.
- Schaeper, H. (1997). *Lehrkulturen, Lehrhabitus und die Struktur der Universität*. Weinheim : Dt. Studien-Verlag.
- Schaeper, H. (2008). Lehr-Lernkulturen und Kompetenzentwicklung: Was Studierende lernen, wie Lehrende lehren und wie beides miteinander zusammenhängt, in: *Perspektiven der Hochschulforschung*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 197-213.
- Scharenberg, K. (2012) *Leistungsheterogenität und Kompetenzentwicklung. Zur Relevanz klassenbezogener Kompositionsmerkmale im Rahmen der KESS-Studie*, Münster: Waxmann Verlag.
- Scheer, J. W. (1993). Planung und Durchführung von Repertory Grid-Untersuchungen, in: Scheer, J. W. & Catina, A. (Hrsg.), *Einführung in die Repertory Grid-Technik, Band 1: Grundlagen und Methoden*, Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Verlag Hans Huber, S. 24-40.
- Scheer, J. W. & Catina, A. (1993). *Einführung in die Repertory Grid-Technik, Band 1: Grundlagen und Methoden*, Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Verlag Hans Huber.

- Schleiermacher, F. (2000). Friedrich Schleiermacher: Texte zur Pädagogik. Kommentierte Studienausgabe. Hrsg. von Michael Winkler und Jens Brachmann. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 2000. Bd. 1.
- Schiefner-Rohs, M. (2012). Kritische Informations- und Medienkompetenz im Spannungsfeld zwischen Hochschul- und Disziplininkultur, ZFHE, Jg.7 / Nr. 3 (Juni 2012), S. 16-27.
- Schlüter, A. (2010). Didaktische Kompetenz und Intersektionalität, in: Auferkorte-Michaelis, N.; Ladwig, A. & Stahr, I. (Hrsg.), Hochschuldidaktik für die Lehrpraxis. Interaktion und Innovation für Studium und Lehre an der Hochschule. Leverkusen [u.a.]: Budrich UniPress Ltd., S. 157-168.
- Schmidt, B. & Tippelt, R. (2005). Besser Lehren - Neues von der Hochschuldidaktik?. In: Hochschullandschaft im Wandel. Weinheim: Beltz 2005, Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 50, S. 103-114.
- Schmitt, L. (2010). Bestellt und nicht abgeholt. Soziale Ungleichheit und Habitus-Struktur-Konflikte im Studium. 1. Aufl. Wiesbaden: VS, Verlag.
- Scholkmann, A., Eder, F., Roters, B., & Ricken, J. (2013). Kompetenzförderliche Lehreinstellungen beschreiben: Die Dortmunder Befragung für Lehrende DoBeLe. Zeitschrift für Hochschulentwicklung.
- Schopenhauer, A. (2012). Die Welt als Wille und Vorstellung. Altenmünster: Jazzybee Verlag.
- Schröter, Th. (2009). Einführung und Evaluation einer multimedialen Lern- und Lehrumgebung in der universitären Ausbildung, Empirische Vergleichsstudien zur Veranstaltungsform, Lehre & Forschung - Hochschule im Fokus. Interdisziplinäre Schriftenreihe zu Hochschulbildung, Hochschulleben, Hochschulmanagement und Hochschulpolitik, Bd. 6, Hamburg: Verlag Kovac, J.
- Schulmeister, R. (2006). eLearning: Einsichten und Aussichten. München, Wien: Oldenbourg Verlag.
- Schulmeister, R. & Metzger, Ch. (2011). Die Workload im Bachelor: Zeitbudget und Studierverhalten. Eine empirische Studie. Münster.
- Schulmeister, R., Metzger, Ch. & Martens, Th. (2012). Heterogenität und Studienerfolg. Lehrmethoden für Lerner mit unterschiedlichem Lernverhalten, in: Freese, P. (Hrsg.). Paderborner Universitätsreden 123, Paderborn, verfügbar unter: http://www.zhw.uni-hamburg.de/uploads/schulmeister_metzger_martens_2012_heterogenitaet_pur.pdf.
- Schweer, M. K. & Thies, B. (2000). Situationswahrnehmung und interpersonales Verhalten im Klassenzimmer, in: M.K. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion*. Opladen: Leske + Budrich, S. 59-78.
- Schweer, M. K. (2008 / Hrsg.). Lehrer-Schüler-Interaktion: Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und Methodische Zugänge, 2. vollständig überarbeitete Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schönborn, A. & Müller, U. M. (2011). Studierende mit Migrationshintergrund: ein Konstrukt mit unklarer Operationalisierung. *Qualität in der Wissenschaft*, 111.
- Seidel, T.; Prenzel, M.; Duit, R. & Lehrke, M. (Hrsg. / 2003). Technischer Bericht zur Videostudie „Lehr-Lern-Prozesse im Physikunterricht“. Kiel: IPN-Materialien Stigler, JW.
- Sepehri, P. (2002). Diversity und Diversity Management in internationalen Organisationen. München, Mering: Hampp.
- Seufert, S., Hasanbegovic, J., & Euler, D. (2007). Mehrwert für das Bildungsmanagement durch nachhaltige Lernkulturen. Universität St. Gallen, Institut für Wirtschaftspädagogik.
- Siebert, Horst (2005). Pädagogischer Konstruktivismus. Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung. 3. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz.

- Sliwka, A. (2012). Diversität als Chance und als Ressource in der Gestaltung wirksamer Lernprozesse, in: Das interkulturelle Lehrerzimmer, Weinheim: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 169-176.
- Spelsberg, K. (2013a). Diversität als Leitmotiv - Handlungsempfehlungen für eine diversitäts- und kompetenzorientierte Didaktik. Eine explorative Studie im Kontext einer Kunst- und Musikhochschule, Münster: Waxmann.
- Spelsberg, K. (2013b). Diversität: Versuch einer Begriffsbestimmung als Grundlage für eine diversitätsorientierte Hochschuldidaktik - Forschung und Praxis im Dialog, Hamburg.
- Spoun, S. & Wunderlich, W. (Hrsg. / 2005). Studienziel Persönlichkeit. Beiträge zum Bildungsauftrag der Universität heute. Frankfurt a. M.: Campus.
- Stammen, K.-H. (2009). Ergebnisse der Studierenden-Befragung im Auftrag der Prorektorin für Diversity Management der Universität Duisburg-Essen, Kurzbericht des Zentrums für Hochschul- und Qualitätsentwicklung, Universität Duisburg-Essen.
- Stamm-Riemer I.; Loroff C. & Hartmann E. A. (2011) Anrechnungsmodelle - Generalisierte Ergebnisse der ANKOM-Initiative, in: HIS: Forum Hochschule, 1/2011, verfügbar unter: http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-201101.pdf.
- Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Hg. / 2013). Charta guter Lehre. Grundsätze und Leitlinien für eine bessere Lehrkultur. Unter Mitarbeit von Bettina Jorzik. Essen. verfügbar unter: http://www.stifterverband.info/wissenschaft_und_hochschule/lehre/charta_guter_lehre/charta_guter_lehre.pdf.
- Strasser, J. (2012). Kulturelle Stereotype und ihre Bedeutung für das Verstehen, in: Wiater, W. & Manschke, D. (Hrsg.) Schule und Unterricht. Verstehen und Kultur: Mentale Modelle und kulturelle Prägungen, Wiesbaden: Springer, S. 191-215.
- Stroot, T. (2007). Vom Diversitäts-Management zu „Learning Diversity“. Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt. Beltz, Weinheim, S. 52-64.
- Sturm, T. (2011). 'Doing differences' - A Matter of Teaching and Learning Concepts. Challenges Facing Contemporary Didactics: Diversity of Students and the Role of New Media in Teaching and Learning, 25.
- Szczyrba, B. & Wiemer, M. (2011). Lehrinnovation durch doppelten Perspektivenwechsel - Fachkulturell tradierte Lehrpraktiken und Hochschuldidaktik im Kontakt. Fachbezogene und fachübergreifende Hochschuldidaktik. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 101-110.
- Teichler, U. & Wolter, A. (2004). Studierchancen und Studienangebote außerhalb des Mainstreams in Deutschland, HWP-Magazin 2/04, Hamburg.
- Thies, B. (2008). Historische Entwicklung der Forschung zur Lehrer-Schüler-Interaktion, in: Schweer, M. K. (Hrsg.). Lehrer-Schüler-Interaktion: Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und Methodische Zugänge, 2. vollständig überarbeitete Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 77-100.
- Thomas, A. (2005). Interkulturelle Wahrnehmung, Kommunikation und Kooperation, in: Thomas, A., Kinast, E-U & Schroll-Machl, S. (Hrsg.) Handbuch interkultureller Kommunikation und Kooperation, Bd. 1, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 94-116.
- Thomas, A. (2011). Soziale Wahrnehmung und Eindrucksbildung, in: Interkulturelle Handlungskompetenz. Wiesbaden: Gabler Verlag, S. 97-112.
- Thomas, A. (2014). Personale Eindrucksbildung und interpersonale Attraktion (Impression-Management). In Wie Fremdes vertraut werden kann. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 149-159.

- Thomas, D. A. & Ely, R. J. (1996). Making Differences Matter: A New Paradigm for Managing Diversity, Harvard Business Review September-October 1996, S. 1-13.
- Thomas, Roosevelt R. (2001). Management of Diversity. Neue Personalstrategien für Unternehmen. Wiesbaden: Gabler Verlag.
- Thomas, L. & May, H. (2010). Inclusive Learning and Teaching in Higher Education. (Eds). The Higher Education Academy. York, United Kingdom, to find: http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/inclusion/InclusiveLearningandTeaching_FinalReport.pdf.
- Tillman, L. C., & Scheurich, J. J. (Eds. / 2013). The Handbook of Research on Educational Leadership for Equity and Diversity. London: Routledge.
- Trautmann, M. & Wischer, B. (2011). Der Heterogenitätsdiskurs als pädagogischer Reformdiskurs. In Heterogenität in der Schule, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 17-35.
- Trautwein, C. R. (2013). Lehrebezogene Überzeugungen und Konzeptionen - Eine konzeptuelle Landkarte. Zeitschrift für Hochschulentwicklung.
- Trigwell, K., Prosser, M. & Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. Higher Education, 37, pp. 57-70.
- Ulich, K. (2001). Die Lehrer/innen-Schüler/innen-Interaktion, in: Ulich, K. (Hrsg.) Einführung in die Sozialpsychologie der Schule. Weinheim, Basel 2001, S. 76-115.
- Vedder, G. (2005). Denkanstöße zum Diversity Management, in: Arbeit - Zeitschrift für Arbeitsforschung, Arbeitsgestaltung und Arbeitspolitik, Nr.1, 2005, S. 34-43.
- Vedder, G. (Hrsg. / 2006). Managing Equity and Diversity at Universities – Trierer Beiträge zum Diversity Management, Band 8, München, Mering: Rainer Hamp Verlag.
- Vedder, G. (2007). Chancengleichheit und Diversität an deutschen Hochschulen, in: Internationalisierung, Vielfalt und Inklusion in Hochschulen - Forum für Interkulturalität, Diversity-Management, Anti-Diskriminierung und Inklusion, 1. Jahrgang IVI, 3/2007, Bielefeld: Universitätsverlag Webler, S. 64-69.
- Viebahn, P. (2007). Hochschullehrer/innen in der Interaktion mit Lernenden: Die Kategorie „Geschlecht“, in: Studien - Netzwerk Frauen- und Geschlechterforschung NRW, Nr.8, Kamphans, M. & Auferkorte-Michaelis, N. (Hrsg.) Gender Mainstreaming - Konsequenzen für Forschung, Studium und Lehre, Dortmund, S. 17-24.
- Viebahn, P. (2008). Lernerverschiedenheit und soziale Vielfalt im Studium. Differentielle Hochschuldidaktik aus psychologischer Sicht. Bielefeld: Webler, Buchreihen und Hefte aus Forschung und Praxis: Reihe 2, Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen: Praxisanregungen, 8.
- Viebahn, P. (2009). Lehrende in der Hochschule: Das problematische Verhältnis zwischen Berufsfeld und Lehrkompetenzentwicklung. Beiträge zur Lehrerbildung, 27(1), S. 37-49.
- Viebahn, P. (2010.) Heterogenität von Studierendengruppen, HDS-Journal. 2/2010, S. 23-32.
- Wagner, D. & Sepehri, P. (1999). Managing Diversity—alter Wein in neuen Schläuchen. Personalführung, 5(1999), S. 18-21.
- Waldenfels, B. (1998). Antwort auf das Fremde. Grundzüge einer responsiven Phänomenologie, S. 35-50, in: Waldenfels, B. (Hrsg.). Der Anspruch des Anderen: Perspektiven Phänomenologischer Ethik, München: Fink, verfügbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn/resolver.pl?urn=urn:nbn:de:bvb:12-bsb00042842-7>.
- Waldenfels, B. (2006). Das Fremde im Eigenen - Der Ursprung der Gefühle, e-Journal Philosophie der Psychologie, Oktober 2006, <http://www.jp.philo.at/text/WaldenfelsB1.pdf>
- Waldenfels, B. (2009). Universität als Grenzort! In: Haß, U. & Müller-Schöll, N. (Hrsg.) Was ist eine Universität? Schlaglichter auf eine ruinierte Institution. Bielefeld: Transcript: S. 11-25.

- Weinert, F. E., Schrader, F. W. & Helmke, A. (1990). Unterrichtsexpertise - ein Konzept zur Verringerung der Kluft zwischen zwei theoretischen Paradigmen, in: Alisch, L. M.; Baumert, J. & Beck, K. (Hrsg.), Professionswissen und Professionalisierung. Braunschweiger Studien zur Erziehungs- und Sozialarbeitswissenschaft, Bd. 28. Braunschweig: Technische Universität, Seminar für Soziologie und Sozialarbeitswissenschaft, in: Zusammenarbeit mit der Zeitschrift 'Empirische Pädagogik', S. 173-206.
- Welsch, W. (1996). Vernunft. Die zeitgenössische Vernunftkritik und das Konzept der transversalen Vernunft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Wenning, N. (2004). Heterogenität als neue Leitidee der Erziehungswissenschaft? Zur Berücksichtigung von Gleichheit und Verschiedenheit, in: Zeitschrift für Pädagogik 50 (2004) 4, S. 565-582.
- Wenning, N. (2007). Heterogenität als Dilemma für Bildungseinrichtungen. Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt. Weinheim u. a., S. 21-31.
- Wenning, N. (2013). Die Rede von der Heterogenität - Mode oder Symptom? In: Unschärfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 127-150.
- Westmeyer, H. & Weber, H. (2015). Der Mensch als konstruierendes Wesen, in: Schlüsselwerke des Konstruktivismus. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 67-79.
- Wild, K. P. & Schiefele, U. (1993). Induktiv versus deduktiv entwickelte Fragebogenverfahren zur Erfassung von Merkmalen des Lernverhaltens. Unterrichtswissenschaft, 21(4), S. 312-326.
- Wild, E., Hofer, M. & Pekum, R. (2006). Psychologie des Lernens, in: Krapp & Wiedemann (Hrsg.). Pädagogische Psychologie, Wiesbaden: Belz Lehrbuch, 5. Aufl., S. 203-267.
- Wildt, J. (2013). Entwicklung und Potentiale der Hochschuldidaktik, in: Heiner, M. & Wildt, J. (Hrsg.). Professionalisierung der Lehre. Perspektiven formeller und informeller Entwicklung von Lehrkompetenz im Kontext der Hochschulbildung. Bielefeld: Bertelsmann (Blickpunkt Hochschuldidaktik; 123), S. 27-57.
- Wilkesmann, U., Virgillito, A., Bröcker, T. & Knopp, L. (2012). 3.1 Abweichungen vom Bild der Normalstudierenden - Was erwarten Studierende? Studium 2020. Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen, S. 59-81.
- Willutzki, U., & Raeithel, A. (1993). Software für Repertory Grids. Einführung in die Repertory Grid-Technik, 1, S. 80-91.
- Winteler, A. (2002a). Lehrqualität = Lernqualität. Über Konzepte des Lehrens und die Qualität des Lernens (1). Das Hochschulwesen, HSW, 50(2), S. 2-9.
- Winteler, A. (2002b). Lehrqualität= Lernqualität. Über Konzepte des Lehrens und die Qualität des Lernens (1). Das Hochschulwesen, HSW, 50(3), S. 82-89.
- Winteler, A. (2006). Lehrende an Hochschulen, in: Krapp A., & Weidenmann, B. (Hrsg.), Lehrbuch Pädagogische Psychologie. 5., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim: Psychologie Verlags Union, S. 334-347.
- Winteler, A., & Forster, P. (2008). Lern-Engagement der Studierenden: Indikator für die Qualität und Effektivität von Lehre und Studium. Das Hochschulwesen, HSW, 56(6), S. 162-170.
- Wolff-Bendik, K. & Schmidt, A. (2011). Öffnung der Hochschule für neue Zielgruppen - zwischen ökonomischer Notwendigkeit und gesellschaftlicher Verantwortung, in: Wissenschaftsmanagement - Zeitschrift für Innovation, 17. Jahrgang, Heft 4, 2011, S. 25-28.
- Wolter, A. (2010). Die Hochschule als Institution lebenslangen Lernens, in: Wolter, A., Wiesner, G. & Koepf, C. (Hrsg.). Der lernende Mensch in der Wissensgesellschaft: perspektiven lebenslangen Lernens, Weinheim: Juventa Verlag, S. 53-80.

- Wu, R., Tu, Y., Le, Q. & Reynolds, B. (2012). An Action Research Case Study on Students' Diversity in the Classroom: Focus on Students' Diverse Learning Progress. *International Journal of Innovative Interdisciplinary Research*, 1(2), pp. 142-150.
- Zepke, N. & Leach, L. (2007). Improving student outcomes in higher education: New Zealand teachers' views on teaching students from diverse backgrounds. In: *Teaching in Higher Education* 12 (5), pp. 655-668.
- Zepke, N. & Leach, L. (2010). Improving student engagement: Ten proposals for action. *Active Learning in Higher Education*, 11(3), pp. 167-177.
- Zepke, N., Leach, L., & Butler, P. (2010). Student engagement: what is it and what influences it. Wellington: Teaching and Learning Research Initiative. Retrieved on September, 1, 2010.
- Zervakis, P. & Mooraj, M. (2014). Der Umgang mit studentischer Heterogenität in Studium und Lehre. Chancen, Herausforderungen, Strategien und gelungene Praxisansätze aus den Hochschulen. *Zeitschrift für Inklusion*, [S. I.], n. 1-2, jun. 2014. Verfügbar unter: <<http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/222/224>>.
- Zervakis, P. A. (2013). Nachhaltigkeit im Bologna-Prozess: Eine Zwischenbilanz der Umsetzung der europäischen Studienreform in Deutschland. In: Baumert, S. u. a. (Hrsg.). *Nachhaltigkeit. Auf den Spuren eines Begriffs und seiner Bedeutung im universitären Kontext*, Münster, S. 111-128.
- Zuniga, X., Williams E. A. & Berger. J. B. (2005). Action-Oriented Democratic Outcomes: The Impact of Student Involvement With Campus Diversity. *Journal of College Student Development* 46, no. 6 (2005): pp. 660-678.

9. ABBILDUNGSVERZEICHNIS

ABBILDUNG 1: BEZUGSRAHMEN UND FOKUS DER FRAGESTELLUNG (EIGENE DARSTELLUNG NACH EULER 2008).....	6
ABBILDUNG 2: FRAGESTELLUNG & SCHRITTE DER ARBEIT (EIGENE DARSTELLUNG).....	9
ABBILDUNG 3: KATEGORIEN IM KONTEXT VON VIELFALT & DIVERSITY (EIGENE DARSTELLUNG).....	13
ABBILDUNG 4: PERSPEKTIVEN & STRATEGIEN VON DIVERSITY-MANAGEMENT (IN ANLEHNUNG AN KIMMELMANN 2010, S. 66, PAUSER 2009, S. 18, HANSEN 2002, S. 30F, SEPEHRI 2002, S. 103, DASS & PARKER 1999, S. 70 UND THOMAS & ELY 1996).....	20
ABBILDUNG 5: DIVERSITY DIMENSIONEN (EIGENE MODIFIZIERTE DARSTELLUNG DER EBENEN / DIMENSIONEN NACH LODEN & ROSENER 1991, GARDENSWARTZ & ROWE 1998, 2002 SOWIE DE RIDDER & JORZIK 2012)	21
ABBILDUNG 6: STUDIEN / MODELLE ZUM MEHRWERT DER DIVERSITÄT FÜR DIE BILDUNG (EIGENE DARSTELLUNG NACH CHEN 2012, S. 4)	26
ABBILDUNG 7: KONTEXT DER LEHRANSÄTZE (IN ANLEHNUNG AN LÜBECK 2009, 2010)	34
ABBILDUNG 8: MATRIX ZUR STRUKTURIERUNG DER FÜNF LEHRKONZEPTIONEN NACH FÜNF DIMENSIONEN (IN ANLEHNUNG AN KEMBER 1997, S. 262)	35
ABBILDUNG 9: BEZUGSRAHMEN UND FOKUS DER ARBEIT (EIGENE DARSTELLUNG)	38
ABBILDUNG 10: RAHMENMODELL ZUR WIRKANALYSE DES LEHR-LERNPROZESSES (IN ANLEHNUNG AN HELMKE ET AL. 2001 & 2008)	39
ABBILDUNG 11: PRAXISORIENTIERTE PERSPEKTIVE AUF LERNPROZESSE (NACH RHEINMANN & MANDL, 2006).....	41
ABBILDUNG 12: SCHEMA DER EINDRUCKSBILDUNG (NACH ROSEMAN & KERRES, 1986, S. 35)	54
ABBILDUNG 13: METHODENKLASSEN NACH FOKUS UND METHODEN (HEMMECKE 2012A, S. 57 & 59 ZUSAMMEN-GEFÜHRT & ERWEITERT)	55
ABBILDUNG 14: KONSTRUKTIONSPROZESS NACH G. KELLY (EIGENE DARSTELLUNG)	58

ABBILDUNG 15: FORMALER INHALT DER THEORIE DER PERSONALEN KONSTRUKTE (KELLY 1955, S. 103, ÜBERSETZUNG AUS WESTMEYER & WEBER 2004, S. 63)	59
ABBILDUNG 16: ÜBERTRAGEN DES FORMALEN INHALTS DER THEORIE DER PERSONALEN KONSTRUKTE AUF DIE FRAGESTELLUNG DER VORLIEGENDEN ARBEIT	60
ABBILDUNG 17: SCHRITTE DER REPERTORY-GRID-UNTERSUCHUNG IM RAHMEN DIESER ARBEIT (EIGENE DARSTELLUNG)	61
ABBILDUNG 18: REPERTORY-GRID (EIGENE DARSTELLUNG).....	66
ABBILDUNG 19: VON DEN DATEN ZUR ERKLÄRUNG (EIGENE ÜBERSETZUNG DER ORIGINALQUELLE "STEPS BETWEEN TEXT AND EXPLANATION" - GLÄSER & LAUDEL 2013, S. 8)	67
ABBILDUNG 20: AUSWERTUNG IM HINBLICK AUF DIE FRAGESTELLUNG	69
ABBILDUNG 21: ERHEBUNGSSCHRITTE	72
ABBILDUNG 22: ÜBERBLICK ZUR EINORDNUNG DER INTERVIEWS (SAMPLE).....	75
ABBILDUNG 23: INTERVIEWS NACH GESPRÄCHSDAUER (IN MINUTEN)	76
ABBILDUNG 24: GRID-MATRIX LEHRPERSON 1	82
ABBILDUNG 25: GRID-MATRIX LEHRPERSON 2	88
ABBILDUNG 26: GRID-MATRIX LEHRPERSON 3	94
ABBILDUNG 27: GRID-MATRIX LEHRPERSON 4	99
ABBILDUNG 28: GRID-MATRIX LEHRPERSON 5	106
ABBILDUNG 29: GRID-MATRIX LEHRPERSON 6	112
ABBILDUNG 30: GRID-MATRIX LEHRPERSON 7	118
ABBILDUNG 31: GRID-MATRIX LEHRPERSON 8	125
ABBILDUNG 32: GRID-MATRIX LEHRPERSON 9	131
ABBILDUNG 33: GRID-MATRIX LEHRPERSON 10	135
ABBILDUNG 34: GRID-MATRIX LEHRPERSON 11	143
ABBILDUNG 35: GRID-MATRIX LEHRPERSON 12	152
ABBILDUNG 36: GRID-MATRIX LEHRPERSON 13	160
ABBILDUNG 37: GRID-MATRIX LEHRPERSON 14	168
ABBILDUNG 38: GRID-MATRIX LEHRPERSON 15	176
ABBILDUNG 39: GRID-MATRIX LEHRPERSON 16	186
ABBILDUNG 40: GRID-MATRIX LEHRPERSON 17	195
ABBILDUNG 41: GRID-MATRIX LEHRPERSON 18	206
ABBILDUNG 42: GRID-MATRIX LEHRPERSON 19	217
ABBILDUNG 43: GRID-MATRIX LEHRPERSON 20	226
ABBILDUNG 44: ÜBERBLICK DER ÜBERGREIFENDEN KONSTRUKTKATEGORIEN (EIGENE DARSTELLUNG)....	243
ABBILDUNG 45: KONSTRUKT-KATEGORIEN ZUM INDIVIDUELLEN LERNPROZESS	244
ABBILDUNG 46: KONSTRUKT-KATEGORIEN ZUM GRUPPENLERNPROZESS.....	246
ABBILDUNG 47: KONSTRUKTKATEGORIEN ZUM LEHRHANDELN	248
ABBILDUNG 48: MATRIX ZU ELEMENTE-KATEGORIEN & LERNTYPEN - NACH GLESER 2011	257
ABBILDUNG 49: ABGELEITETES GRID ZUR VERGLEICHENDEN BEFRAGUNG (EIGENE ERGEBNIS-DARSTELLUNG)	266

10. ANHANG

10.1. QUANTITATIVE INTERVIEWDATEN

INTERVIEW	DAUER GESAMT ⁴⁸	GENDER	ALTER ⁴⁹	HOCHSCHULE	FB	LEHRERFAHRUNG	STATUSGRUPPE	ANZAHL ELEMENTE	ANZAHL KONSTRUKTE
1	99	1	45	1	1	11	2	10	7
2	165	2	34	1	1	5	2	11	12
3	138	1	55	2	3	25	1	11	10
4	99	2	31	2	3	4	1	8	8
5	151	1	61	2	1	30	1	9	10
6	153	2	46	2	4	16	2	9	8
7	96	2	46	3	3	23	2	7	7
8	143	2	28	3	3	1	1	12	11
9	125	1	40	3	3	0,5	1	10	9
10	90	2	27	2	4	0,5	1	6	6
11	144	2	69	2	2	15	2	8	6
12	159	1	40	1	4	16	2	12	11
13	125	2	30	2	1	9	1	11	11
14	153	1	48	2	2	20	1	11	9
15	167	2	68	2	1	30	2	8	9
16	95	1	52	3	3	20	2	9	8
17	114	2	62	2	2	34	2	12	6
18	138	1	62	2	1	33	2	14	9
19	180	1	34	3	1	11	2	8	6
20	152	1	47	3	1	13	1	8	7
MITTEL	134,3	X	46,25	X	X	15,85	X	9,7	8,5
MEDIAN	138	X	46	X	X	15,5	X	9	8
GESAMT	2686	X	925	X	X	317	X	194	170

TABELLE 1: ÜBERSICHT QUANTITATIVE INTERVIEWDATEN

	Schlüssel	Anzahl
GESCHLECHT		
weiblich	1	10
männlich	2	10
FACH		
BiWi/Päd	1	8
GesWi	2	3
Ingwiss	3	6
BWL	4	3
HOCHSCHULE		
PH/HS/FH	1	3
Uni	2	11
TU	3	6
STATUSGRUPPE		
Mittelbau	1	9
PROF	2	11

TABELLE 2: ERLÄUTERUNG ZUR ÜBERSICHTSTABELLE

⁴⁸ in Minuten

⁴⁹ in Jahren

10.2. KORRELATIONSTABELLEN

KORRELATIONEN			Alter	Lehrerfahrung	Anzahl Elemente	Anzahl Konstrukte
Spearman-Rho	Alter	r	1,000	,839**	,060	-,185
		Sig. (2-seitig)		,000	,803	,434
		N	20	20	20	20
	Lehrerfahrung	r		1,000	,215	-,039
		Sig. (2-seitig)			,362	,871
		N		20	20	20
	Anzahl Elemente	r			1,000	,597**
		Sig. (2-seitig)				,005
		N			20	20
	Anzahl Konstrukte	r				1,000
		Sig. (2-seitig)				
		N				20

**** Die Korrelation ist auf dem 0,01-Niveau signifikant (zweiseitig).**

TABELLE 3: KORRELATIONSTABELLE (ORDINALE DATEN)

KORRELATIONEN			Ge- schlecht	Hochschule	FB	Status- gruppe	AZ Elemente	AZ Konstrukte
Kendall-Tau-b	Geschlecht	r	1,000	-,092	,168	,101	-,201	-,077
		Sig (2-seitig)		,674	,427	,661	,319	,702
		N	20	20	20	20	20	20
	Hochschule	r		1,000	,101	-,223	-,272	-,243
		Sig (2-seitig)			,618	,310	,160	,209
		N		20	20	20	20	20
	FB	r			1,000	-,102	-,065	-,045
		Sig (2-seitig)				,632	,727	,808
		N			20	20	20	20
	Status- gruppe	r				1,000	,023	-,233
		Sig (2-seitig)					,908	,248
		N				20	20	20
	AZ Elemente	r					1,000	,501**
		Sig (2-seitig)						,005
		N					20	20
	AZ Konstrukte	r						1,000
		Sig (2-seitig)						
		N						20

**** Die Korrelation ist auf dem 0,01-Niveau signifikant (zweiseitig).**

TABELLE 4: KORRELATIONEN (NOMINALE DATEN)

PARTIAL-KORRELATIONEN				
Kontrollvariablen			Lehrerfahrung	Anzahl Elemente
Alter	Lehrerfahrung	Korrelation	1,000	,313
		Signifikanz (2-seitig)		,192
		Df	0	17
	Anzahl Elemente	Korrelation		1,000
		Signifikanz (2-seitig)		
		Df		0

TABELLE 5: PARTIAL-KORRELATION ALTER-LEHRERFAHRUNG-ANZAHL ELEMENTE

MITTELWERT (M), STANDARD- ABWEICHUNGEN (SD) UND MEDIAN (MD)		Anzahl Elemente			Anzahl Konstrukte		
		M	SD	MD	M	SD	MD
Geschlecht	weiblich	10,20	1,87	10,00	8,60	1,58	9,00
	männlich	9,20	2,15	8,50	8,40	2,27	8,00
Hochschule	PH/HS/FH	11,00	1,00	11,00	10,00	2,65	11,00
	Uni	9,73	2,28	9,00	8,36	1,75	9,00
	TU	9,00	1,79	8,50	8,00	1,79	7,50
FB	BiWi/Päd	9,88	2,10	9,50	8,88	2,10	9,00
	GesWi	10,33	2,08	11,00	7,00	1,73	6,00
	IngWiss	9,50	1,87	9,50	8,83	1,47	8,50
	BWL	9,00	3,00	9,00	8,33	2,52	8,00
Statusgruppe	Mittelbau	9,56	1,94	10,00	9,00	1,73	9,00
	Prof	9,82	2,18	9,00	8,09	2,02	8,00

TABELLE 6: ÜBERSICHTSTABELLE: MITTELWERTE, STANDARDABWEICHUNGEN & MEDIAN

10.3. ZUORDNUNG ZU DEN KATEGORIEN DER WAHRGENOMMENEN DIVERSITÄT

10.3.1. „STILLE PASSIVITÄT“ (UNSCHEINBAR, SCHÜCHTERN, INTROVERTIERT)

Im Folgenden werden die dieser Kategorie zugeordneten Elemente nach Lehrpersonen inklusive Beschreibung aufgelistet.

„STILLE PASSIVITÄT“ (UNSCHEINBAR, SCHÜCHTERN, INTROVERTIERT)		
Nr.	NAME	BESCHREIBUNG
1.	6. DEVOTE HALTUNG (L1) HÖFLICH	L1: ... fast unterwürfig (...) Sie sind aber stolz dabei (...) es ist auch weniger selbstbewusst als zuvorkommend. #00:05:52-8#
2.	11. UNSCHEINBARE (L3)	L3: Das sind die Stilleren, das müssen nicht die Schlechteren sein. Oft denken die sogar noch anderes mit oder so, aber die sprechen eben nicht. Das sind die „Unscheinbaren“. #00:42:43-1#
3.	5. PASSIVITÄT (GEISTIGE) (L4)	L4: Das passive Zuhören oder das ist eher so eine Beobachtung des Lehrablaufs, würde ich mal sagen. Wo die Personen am Ende raus gehen und nicht wirklich wissen, worum es ging. #00:17:07-4#
4.	7. ZURÜCKHALTEND (L4)	L4: Das sind schon eher die Ruhigeren in der Gruppe, die meistens nicht reden aber trotzdem zuhören. Fragen stellen sie auch eher selten, wenn man sie nicht direkt anspricht. #00:21:54-0#
5.	6. ZUHÖREN REICHT (L5)	L5: Wenn sich die Studierenden natürlich ganz verweigern und gar keine Äußerungen bringen, dann kann ich nichts erkennen und nichts machen. Dann habe ich keine Einstiegsmöglichkeit. (...) Die, die sich denken „zuhören reicht doch, ich bin doch hier immer fleißig dabei, ich spitze meine Ohren“, das ist dann die zweite Gruppe. #00:22:47-1#
6.	7. ANWESENHEIT REICHT (L5)	L5: (...) in der Gruppe der Anwesenden, die nicht stören, können im Grunde auch welche dabei sein, die im Grunde genommen aktiv desinteressiert sind aber das lautlos tun. Den Unterschied kann man in der Vorlesung nicht beurteilen. Da hätte man in der Übung vielleicht noch eine Chance, aber da tauchen die nicht auf. #00:26:52-6#
7.	6. PASSIVITÄT (DURCH UNTERFORDERUNG / GELANGWEILT SEIN) (L6)	L6: Ich kann die Passivität durch Unterforderung nicht an konkreten Verhaltensweisen festmachen, sondern lediglich an meiner Attribution der Fähigkeiten, die die Studenten haben müssten. Also wer als Diplomer nicht dazu in der Lage ist, einen Text strukturiert zu lesen, der hat entweder in den vorherigen Semestern einfach nichts getan, nichts verstanden - dann ist mir schleierhaft, wie er überhaupt dort angekommen ist - oder er hat einfach keine Lust. Daran würde ich unterfordert - passiv festmachen. #00:33:55-4#

8.	7. PASSIV KONSUMIEREN (L9)	L9: Also passiv Konsumierende reizen z. B. die vorgegebenen möglichen Fehlzeiten komplett aus, die sitzen dabei, sind aber mehr mit Handy, Laptop oder wie auch immer beschäftigt, die sind physisch anwesend, aber mehr auch nicht. #00:16:19-4#
9.	8. ABWARTEND INTERESSIERT (L9)	L9: Und bei den abwartend Passiven würde ich schon sagen, dass die da sind und dabei sind. Das ist vielleicht auch so eine Persönlichkeitssache, dass die einfach nicht so extravertiert sind. Und die sind dann oft eher so die abwartenden, aber die sind schon interessiert. #00:16:43-0#
10.	3. AUFMERKSAM ZUHÖREN (L10)	L10: Wenn es ein Ideal gäbe, dann wäre das sicherlich zuhören, wenn zuhören angebracht ist und wenn Unklarheiten sind, dann eben auch sich bemerkbar machen und auch wirklich nachfragen und es nicht einfach runterschlucken. #00:03:54-1#
11.	6. INDIREKTE REAKTIONSBEREITSCHAFT (L10)	L10: ... es ist letztgenanntes doch die Reaktionsbereitschaft ... sagen wir, ich muss bei denen einen Schritt weiter gehen, als die reine Frage zu stellen, ich muss schon gezielt ansprechen, aber dann kommt auch die Reaktionsbereitschaft (...) #00:14:47-8#
12.	7. STILLES MÄUSCHEN (L11)	L11: ... (unscheinbar) v.a. weiblich = überraschen manchmal mit fundierten Beiträgen, finden teils den Mut erst in Kleingruppensetting oder im Einzelgespräch z. B. bei der Prüfungsberatung ⁵⁰
13.	3. SCHÜCHTERNE, ZURÜCKHALTEND (L13)	L13: das sind nicht die, die zuerst aufschreien und sagen „wir machen das jetzt so und so“, sondern die sind eher in der zweiten Reihe, aber nicht, was das inhaltliche Wissen angeht, sondern die sind nicht ganz so initiativ, aber sind immer bereit mitzuarbeiten, mitzudiskutieren und bringen sich auch irgendwie dann eben auch ein. #00:11:59-2#
14.	8. STILLE (GEISTIG DABEI) (L13)	L13: Man erkennt es erst am Ende des Semesters oder wenn sie dann mal gezwungen sind Leistung zu bringen, z.B. weil sie ein Referat halten müssen oder so ... oder weil man sie direkt anspricht und sagt „Was sagen Sie dazu?“ Dann denkt man, warum er oder sie sich nicht öfter äußert. #00:28:28-0#
15.	5. REIN KÖRPERLICH ANWESEND (GEISTIG ABWESEND) (L13)	L13: Also die stören mich zwar, weil es mich ärgert, wenn ich über irgendein Thema spreche und jemand bei facebook aber gerade mit anderen Sachen beschäftigt ist. Das ärgert mich, auch weil ich finde, dass man das Erwachsenen eigentlich nicht mehr sagen muss, „jetzt klapp mal dein Laptop zu“. Aber die stören ja nicht den Betriebsablauf im Prinzip so. Das sind auf jeden Fall Verweigerer. Und dann gibt es noch eine andere Form von Desinteresse, das sind einfach die, die einen angucken, aber man kann davon ausgehen, auch wenn man sich das dann in Gruppenarbeiten anschaut, was die für einen Beitrag leisten können, die sind einfach nur gedanklich woanders. Das wäre eher so die passive Form. #00:14:26-5#
16.	11. STILLE (SAGEN GAR NICHTS) (L14)	L14: ..., weil sie ja nicht auffallen in irgendeiner Art und Weise, sondern irgendwie stillschweigend teilnehmen. Das können aber durchaus auch welche sein, denen das Fachverständnis usw. fehlt. Es können aber durchaus auch Leute sein, die eigentlich gut sind, fachlich, die sich halt nur nicht trauen, was zu sagen, die nicht sichtbar werden. #00:54:51-8#
17.	5. AUFMERKSAM INTERESSIERT (L16)	L16: Es gibt gerade bei der Gruppe der leisen Aktiven schon einige, die, wenn ich sie direkt anspreche, auch antworten, aber direkt angesprochen werden müssen. Also, die sich nicht freiwillig melden würden, wenn ich sie aber direkt anspreche sich einbringen. ... genau, das wären die aufmerksam Interessierten, die sich aber nicht selbst melden wollen. #00:19:30-2#
18.	6. REINE ANWESENHEIT (L16)	L16: Und dann gab es einfach so eine Gruppe - und auch das ist ja in vielen großen Veranstaltungen - wo man das Gefühl hatte, die verstecken sich hinter ihren Laptops, was immer sie tun. Solche Gruppen gibt es schon, ja. #00:09:29-0#

⁵⁰ Mitschrift wegen Aufzeichnungsfehler

19.	9. NUR KÖRPERLICH ANWESEND (L17)	L17: Ja, nur körperlich anwesend ... oder phasenweise nur körperlich anwesend. Auch die kann man ja ein bisschen aus ihrer Lethargie herausreißen. #00:36:25-7#
20.	10. INTERESSIERTE AUFMERKSAMKEIT (L17)	L17: Also ich nehme das schon wahr, wenn jemand durchgängig aufmerksam ist. Nur, ob die dadurch dann auch gut sind, das ist was anderes. Ja, die nehme ich wahr, aber, die nehme ich sehr selektiv wahr. ... Das nehme ich in erster Linie bei Frauen wahr. Weil ich vielleicht auch bei Frauen mehr drauf achte als bei Männern. (...) Das heißt, die müssen dann schon ein bisschen weiter vorne sitzen, also wenn hinten einer ganz aufmerksam ist, das kriege ich natürlich weniger mit, als wenn einer genau vor mir sitzt, mit dem ich dann auch häufiger Blickkontakt habe. #00:38:31-3#
21.	4. STILLE WASSER (L18)	L18: Und dann ist das ja auch in Ordnung, ich will ja niemanden quälen. Aber ich sag mal so, die lernen natürlich auf ihre Weise. Weil, die sind natürlich sehr stark auf Rezeption ausgerichtet und lernen darüber sicherlich auch. Also das kann man nun nicht negativ betrachten ... es ist ein spezifischer Lerntypus natürlich, der eher aus Rezeption und sozusagen sich nicht unbedingt „rein schmeißen“, sondern eher zurückhaltend, beobachtend so mitkriegen, was so läuft. Die nehmen schon auf, das merkt man schon auch. Aber es ist eben eher so, dass sie nicht in Interaktion treten wollen. #00:08:23-3#
22.	4. MITLÄUFER (L19)	L19: Mitläufer sind erstmal eine mehr oder minder homogene Gruppe, die sich auszeichnet, dadurch, dass sie einfach nur da ist. Die sind anwesend, so ... die machen auch mit, wenn man sie zu irgendetwas animiert. Aber sie würden glaube ich nicht auf die Idee kommen, selbst die Initiative zu übernehmen. #00:18:54-6#
23.	3. VERSCHLOSSEN BLEIBEN (L20)	L20: Was wir auch haben, sind dann wirklich die, die verschlossen bleiben. ... das sind aufmerksame Zuhörer. Aufmerksame Zuhörer, die sich aber nicht einbringen, die nur zuhören. Und ich habe so den Eindruck, dass die das auch nicht so an sich ran lassen. ... als Selbstschutz ... #00:12:50-5#

10.3.2. „ANALYTISCHES DENKEN“ (KRITISCHE AUSEINANDERSETZUNG)

Im Folgenden werden die dieser Kategorie zugeordneten Elemente mit Namen und Beschreibung nach Lehrpersonen aufgeführt.

„ANALYTISCHES DENKEN“ (KRITISCHE AUSEINANDERSETZUNG)		
Nr.	NAME	BESCHREIBUNG
1.	3. ANALYTISCHER GEIST (L1)	L1: Eine der ersten ist immer Engagement. (...) Das zweite ist die Fähigkeit, mit analytischem Geist - sozusagen - die Thematik anzugehen ... nennt man auch wissenschaftliche Schärfe vielleicht ... diesen analytischen Geist ... wäre Naivität dazu die Gegenseite. #00:04:18-8#
2.	1. KRITISCHE AUSEINANDERSETZUNG (L2)*	L2: Das heißt, die Texte sind gelesen, mit denen hat man sich kritisch auseinandergesetzt, eine eigene Meinung dazu gebildet, findet das vielleicht auch nicht alles positiv. Dann eine Person, die sich aktiv in den Prozess mit einbringt. #00:08:53-4# L2: Ja, könnte man mit Sicherheit so benennen. „Vernetztes Denken“ könnte man als weitere Eigenschaft dazunehmen. #00:09:08-7#
3.	2. EIGENSTÄNDIGKEIT (L3)*	L3: Er hinterfragt kritisch und nimmt nicht alles so als gegeben an. Also manchen sagt man etwas und die nehmen das einfach so an und das ist gesetzt. Und dann gibt es Studierende, die alles, was man sagt hinterfragen, und das ist nicht immer angenehm, aber letztlich sind das die interessantesten. Die bringen nochmal andere Blickwinkel rein und man sieht, dass die eigenständig denken und lernen nicht einfach auswendig. #00:09:46-7#

4.	2. HINTERFRAGEN IN AUSEINANDERSETZUNG MIT DER MATERIE (L4)*	L4: Aber wenn sich jemand selbst Gedanken macht und dann das hinterfragt ... vielleicht kommen andere auch gar nicht auf diesen Gedanken ... das finde ich immer sehr positiv, auch wenn es vielleicht gar nicht richtig in dem Moment ist. #00:10:26-2#
5.	3. EIGENE MEINUNG ÄÜßERN (L5)	L5: Jemand, der die eigene Meinung äußert und dann kann man diskutieren. #00:15:50-8#
6.	4. NEUGIER (L6)*	L6: Und da passiert es dann immer wieder, dass genau die Menschen von denen ich da jetzt spreche, dass die dann auf mich zukommen und das Gespräch weiter suchen: Was das denn nun überhaupt mit dem Studium zu tun hat? Warum wir das machen? Welchen Sinn und Zweck das hat? ... Das meine ich damit, darüber hinaus gehend. Die suchen solche Gespräche, die sich nicht punktgenau um das Thema drehen, aber das immer als Ausgangspunkt haben, um daran anknüpfend irgendetwas zu suchen, was sich um den Bereich dreht. #00:20:55-4#
7.	7. EIGENE IDEEN MIT FEEDBACK KONSTRUKTIV WEITERENTWICKELN (L8)*	L8: Es gibt auch einige Studierende, die sich darüber Gedanken machen, was man ihnen zu vermitteln versucht. Und die trotz allem ihre eigene Idee letztendlich realisieren. Das heißt Feedback als Feedback nehmen und nicht als Änderungsbefehl. #00:26:10-5#
8.	4. KRITISCH HINTERFRAGEN (L9)*	L9: Also ich würde es vielleicht sogar in zwei Teile aufteilen. Das eine so „selbst reflektiert“, also geguckt, was mache ich denn da, oder wozu mache ich das, wo will ich hin. Und dann welche, die so kritisch hinterfragend eher sind in Richtung der Lehrenden. #00:07:05-3#
9.	1. FUNDIERT KRITISCH (L11)*	L11: ... impliziert Texte gelesen zu haben, die Auseinandersetzung mit dem Thema, dies durchdringen zu haben, reflektiert zu haben und mit anderen Themen vernetzen zu können, erst dann kann eine fundiert kritische Auseinandersetzung sichtbar werden in der Diskussion im Beitrag zum Seminar. ⁵¹
10.	1. KRITISCH HINTERFRAGEN (L12)*	L12: In den alten Studiengängen waren die auch selbständiges Denken, Recherchieren und Hinterfragen gewohnt. Und jetzt sind sie (die neuen Bachelor- und Master-Studierenden) wirklich - vielleicht ist das auch eine Generationenfrage - auf Konsumieren fixiert: Informationen konsumieren und wiedergeben, Informationen konsumieren und wiedergeben, ... Diejenigen, die sich schon selbständig Informationen beschaffen und wiedergeben, sind ja schon die bessere Auswahl. Aber das „Informationen hinterfragen“ ... das sehe ich immer weniger. Das wäre interessant (zu schauen), ob es an der Internet-Generation und Nicht-Internet-Generation liegt. #00:22:55-3#
11.	1. KRITISCHE AUSEINANDERSETZUNG MIT DEM THEMA (L14)*	L14: Bei mir gibt es zu jeder Sitzung einen Basistext, den alle gelesen haben sollten. Und da sind wir im Grunde wieder bei der Heterogenität, es gibt welche, die lesen so einen Text natürlich nie. Ich habe ja keine Sanktionsmöglichkeiten, aber man kriegt das halt in Seminaren sehr wohl mit, wer den Text gelesen hat und wer ihn nicht gelesen hat. ... #00:11:35-9# L14: Die beteiligen sich auch an Diskussionen. #00:14:12-1#
12.	6. KRITISCH PRODUKTIVE (L15)*	L15: ... ich würde eher sagen, „kritisch Produktive“. Das sind Studierende, bei denen ich den Eindruck habe, die wollen was. Also ich habe durchaus den Eindruck, die wollen zum Teil eben nicht mein Ding, sondern ihr Ding. Und sagen wir mal so, meine Lehrideologie hat viel damit zu tun, dass ich den Studierenden sage, ihr müsst eurer Ding machen, ... #00:28:47-3#
13.	3. KRITISCHES NACHFRAGEN (IN VERANSTALTUNG) (L16)*	L16: Was ich wichtig, gut finde ist, wenn auch kritische Nachfragen kommen, oder neue Anregungen, oder Fragestellungen innerhalb der Vorlesung, zu denen ich auch ermutige. Auch die gibt es. Aber da kann ich dann keine Geschlechtervariante ausmachen. #00:05:17-1# (1)

⁵¹ Mitschrift auf Grund eines technischen Aufzeichnungsfehlers

14.	2. MITDENKENDE (L18)*	L18: Also ich freue mich natürlich darüber, wenn ich merke, sie denken mit oder haben auch mal eine Nachfrage oder wo ich dann denke, das hat sie jetzt dazu gebracht mal nachzufragen, wie es sich mit dem und dem verhält oder in dem Sinne, das sie mir dann mitteilen, also da möchte ich jetzt mehr zu wissen. Aber das passiert nicht so häufig. #00:15:13-0#
15.	6. KRITIKER (L19)	L19: Kritik an der Lehrperson, wäre für mich Inhalt und Format ... also dessen, „was macht denn die jetzt da?“ Das andere wäre jetzt, so nach dem Motto, den Leuten widersprechen in den Wortmeldungen. Einer sagt was und ein anderer meldet sich und sagt „nee, das finde ich aber ganz anders“. Genau, sowas wie Gegenposition beziehen. #00:22:35-3# L19: ... und das sind dann glaube ich die Sternstunden, wo es dann für mich interessant wird, weil die Leute sich aufeinander beziehen und nicht mehr auf mich als Dozentin beziehen. #00:22:49-7#

10.3.3. „SICH SELBST DARSTELLEN“ (ÜBERHEBLICH, BESSER WISSEN)

Im Folgenden werden die unter dieser Kategorie zusammengefassten Einzelnennungen beschrieben.

„SICH SELBST DARSTELLEN“ (ÜBERHEBLICH, BESSER WISSEN)		
Nr.	NAME	BESCHREIBUNG
1.	9. UNREFLEKTIERTES NÖRGELN (ICH-WEIß-ES BESSER-TYP) (L2)	L2: Auch durch eine kritische, aber unreflektierte Auseinandersetzung ... #00:26:02-3# L2: Zum Teil auch auf die Inhalte. Auch, dass man bestimmte Inhalte vorstellt und wenn man das dann versucht empirisch zu belegen ... „naja, das stimmt ja sowieso alles nicht“ ... „Ich habe da jetzt meine Meinung dazu und bin da letztlich nicht belehrbar, oder ich nehme das nicht an, was du mir gerade sagst“ #00:26:47-4#
2.	8. WICHTIGTUE / BESSERWISSE (L3)	L3: Also Störungen, so etwas wie Pausen-Clowns aus der Schule gibt es, immer mal wieder, aber das sind Einzelfälle. Die spreche ich auch immer direkt an und dann hat sich das erledigt. #00:31:30-5#
3.	8. UNAUFGESCHLOSSEN GEGENÜBER THEORETISCHEN HINTERGRÜNDEN (L4)	L4: Jemand, der z. B. zurückhaltend ist, das finde ich nicht schlimm, das ist keine negative und keine positive Eigenschaft. Da ist ein Entwicklungspotenzial drin. (...) Das andere sind immer Verhaltensweisen mit denen man arbeiten kann. Bei dem Unaufgeschlossenen muss man jemanden aus seinem eingefahrenen Verhaltensmuster herausholen und das finde ich manchmal schwierig. (...) Das ist quasi wie so ein Teufelskreis: man sagt der Person, dass es falsch ist, aber sie merkt es ja nicht, weil sie auf Grund ihrer eigenen Basis wieder oben anfängt. #00:30:01-1#
4.	9. SELBSTDARSTELLER (QUERULANT) (L6)	L6: Naja, der Selbstdarsteller legt oftmals nicht lernprozessbezogene Aktivität an den Tag. Das ist eben eher eine selbstbezogene Aktivität, die mit dem Lernprozess maskiert ist. #01:33:58-4#
5.	3. TRITTBRETTFAHRER, DIE NICHT WOLLEN (BESSER WISSEN/ OFFENSIV) (L7),	L7: Die Studierenden mit Migrationshintergrund und sprachlichen Problemen fallen oft in die Kategorie der „Trittbrettfahrer, die nicht können“. Die trauen sich nicht, weil sie diese Sprachbarriere haben. #00:17:47-3#
6.	6. BESSERWISSE (L9)	L9: So nach dem Motto, das kenne ich alles schon und weiß es auch ein bisschen besser. Das sind meistens Leute mit Erfahrungen in anderen Studien oder mit Berufserfahrung. ... irgendwie so ... #00:13:15-3#
7.	3. METAEBENE (BILDUNGSBÜRGERLICHER HABITUS) (L11)	L11: ... , können Kontexte/Muster/Geschichten/Bilder zu den Themen in Verbindung setzen, blenden mit diesen teils bereichernden, ergänzenden Geschichten, verbleiben teils dann aber auf dieser Metaebene ohne

		„wirklich einzutauchen“, da sie glauben das Thema schon zu kennen und sich nicht anstrengen zu müssen ⁵²
8.	2. SELBSTDARSTELLER / „LAUTSPRECHER“ (L11)	L11: Lautsprecher sind das, oder Standpunktlogiker ... Also die hinterfragen ihre eigenen, tiefsitzenden Überzeugungen nicht mehr. Die sind starr, die haben eine gewisse Starrheit und immer dasselbe Muster, das sie auf alles anwenden. Die studieren nicht mit der Bereitschaft möglicherweise ihre Muster zu verändern. #00:05:40-4#
9.	8. VERÄNDERUNGSRESISTENZ (L11)	L11: ... glauben alles schon zu wissen und nichts ändern/lernen zu müssen / selbstüberzeugt ⁵³
10.	11. „LEHRER“ SCHON ALLES WISSEN (L13)	L13: Also „Lehrer“, nicht, weil sie mir etwas beibringen wollen, sondern Lehrer, weil sie sich selber schon als Lehrer verstehen, dabei sind sie noch nicht mal im Referendariat gewesen. ... das sind Besserwisser, die wissen es eigentlich schon, ja. #00:44:03-1#
11.	8. SELBSTDARSTELLER (WISSEN ZUR SCHAU STELLEN) (L14) &	L14: ... ja Selbstdarsteller, genau, solche Selbstdarsteller haben wir, die gibt es natürlich auch. Die muss man dann schon manchmal ein bisschen in die Grenzen weisen, so dass das dann nicht überhand nimmt. Aber in diesem Kontext fällt mir dann nochmal ein - aber das sind jetzt gar nicht mal unbedingt die Selbstdarsteller - aber wir haben halt z. B. auch Studierende, die immer wieder sehr viel aus ihrem eigenen Kontext, aus ihrer eigenen Familie, aus ihrem eigenen Freundeskreis berichten und die noch nicht für sich klar haben, dass es in der Soziologie halt nicht um etwas Individuelles, Persönliches geht, sondern wir das auf eine andere Ebene bringen müssen. #00:42:20-5#
12.	3. BERATUNGSRESISTENT (STUDIENSTRUKTUR, ZEIT-MANAGEMENT) (L14)	L14: Aber immer wenn es dann zu diesem Punkt geht und ich sage, „gehen Sie doch mal da und da hin, damit man das mal genau strukturiert“. Dann sagt sie ganz klar, „ich weiß, dass das richtig wäre, aber ich bin da zu stur für und ich mache das nicht, weil ich immer denke, ich weiß am besten, was für mich gut ist.“ #00:21:01-4#
13.	12. SELBSTDARSTELLER (L17)	L17: Ich überlege gerade. ... Moment, einer fehlte glaube ich jetzt noch. Es gibt die Leute, das was wir am Anfang hatten - Männer v. a. - die sich gerne selbst präsentieren. ... Selbstdarsteller, ganz genau. #00:42:58-9# L17: Nee (es gibt von denen) viel weniger Frauen. ... Ich will nicht sagen, dass es die überhaupt nicht gibt, aber wenn ich mich daran jetzt erinnere ... ich assoziiere das am ehesten mit männlichem Verhalten. #00:43:27-5#
14.	6. ANGEBER (L18)	L18: Ich denke das sind eher so die, wenn man den Lerntypus ansehen würde, wahrscheinlich so die Angeber. Die versuchen für sich so die Situation zu retten, indem sie kritisch auftreten, aber eigentlich von der Sache her nicht unbedingt was mitkriegen, sondern eigentlich eher dann bluffen. #00:11:26-5#
15.	7. OBERKONTROLLEURE (L18)	L18: Ich weiß immer nicht warum die da sind, ich habe dann immer den Eindruck, das sind so Leute, die eigentlich gerne mal kontrollieren wollen, was sie selber wissen oder auch nicht wissen, die eigentlich nicht in den normalen Jahrgang gehören. Aus welchen Gründen die auch immer kommen weiß ich nicht. Auf jeden Fall sind das dann die Oberkontrolleure. #00:21:18-4#
16.	2. ÜBERHEBLICHES DOMINANZVERHALTEN (L19)	L19: Ich finde in XXX war es oftmals so ein männlicher ... „Migrations-Habitus“. Und hier ist es aber eher so, da sind es die Sportstudenten beispielsweise. ... überhebliches Dominanzverhalten, ja schon eher sowas in der Richtung. Vielleicht hat es auch was mit „Revier markieren“ oder keine Ahnung was zu tun. So dieses erstmal in die Situation gehen und „möglichst dicke Schultern machen“. #00:11:18-5# L19: Es ist für mich ein ganz klar männliches Verhalten. #00:12:51-9#

⁵² Mitschrift auf Grund eines technischen Aufzeichnungsfehlers

⁵³ Mitschrift auf Grund eines technischen Aufzeichnungsfehlers

17.	5. „ANGESCHOBENE“ SELBSTDARSTELLER (L20)	L20: Und dann gibt es halt auch so - sage ich mal - Aktivisten oder ich würde fast sagen Schwätzer, die um jeden Preis da irgendwie was loswerden wollen. Die haben nichts gelesen, die erzählen dann von Hinz und Kunz und von der Oma, wie das war und überhaupt. Und lassen so ein bisschen Einblick in ihr eigenes Leben zu, in die eigene Person, lieber mal von der weiteren Verwandtschaft. Da wird nichts auf den Tisch gelegt, oder da ... weiß man nicht. Aber jetzt komme ich mal, jetzt rede ich (...) #00:15:39-0#
-----	--	---

10.3.4. „UN SICHERHEIT“ (WISSENSDEFIZIT - SPRACHLICH, FACHLICH, KULTURELL)

Im Folgenden werden die einzelnen zugeordneten Nennungen inklusive Beschreibungen dargestellt:

„UN SICHERHEIT“ (WISSENSDEFIZIT - SPRACHLICH, FACHLICH, KULTURELL)		
Nr.	NAME	BESCHREIBUNG
1.	8. NAIVITÄT (L1)	Gegenseite zum analytischen Geist (Zusammenfassung unter 3.)
2.	11. WENIG SELBSTLERNKOMPETENZ (L2)	L2: Klar, die haben es dann gelesen, die haben es überflogen, aber wenn ich dann frage kommt „wo steht das denn?“ Während beim strukturierten Vorgehen, das bis dahin geht, dass die sich ja sogar Zusammenfassungen geschrieben haben, das gut strukturiert haben, vielleicht noch Mind-Map dazu haben und sich das so letztlich aufgearbeitet haben. Hat derjenige mit wenig Selbstlernkompetenz sich das zum einen nicht strukturiert erarbeitet, beobachtet sich in seinem Selbstlernprozess nicht. (...) #00:40:08-7#
3.	9. KONTAKTSUCHEND ZUR LEHRPERSON (L3)	L3: Ja gut, also nach Klausuren, da gibt es auch immer Gruppen, die dann wirklich auch immer den Kontakt zum Prüfenden suchen. ... Also die brauchen dann so einen Zuspruch. #00:35:30-4#
4.	5. WENIG FACHLICHES SELBSTVERTRAUEN (L5)	L5: Die Vorstellung ist, dass sie so nach und nach verstehen und nichts zu sagen brauchen. Und denen muss ich klar machen, dass das nicht reicht, sondern dass man für seinen Erfolg selbst etwas tun muss. Es ist ein Unterschied, ob ich anderen nur zuhöre und das sehr plausibel finde oder ob ich selbst versuche ein paar Formulierungen, die von mir erwartet werden, hinzubekommen. Erst dann merke ich wie schwierig das eigentlich ist. ... die ganz wenig fachliches Selbstvertrauen haben, da ist es wichtig ihnen die Angst zu nehmen vorm Fach. ... manchmal gelingt es, manchmal gelingt es nicht. #00:21:32-0#
5.	10. FEHLENDES SELBSTVERTRAUEN (L5)	L5: Da ist es auch durchaus so, dass das fehlende sprachliche Selbstvertrauen auch durchaus angesagt ist, weil einfach die sprachlichen Fertigkeiten nicht reichen für eine differenzierte Ausdrucksweise von wissenschaftlichen Zusammenhängen. Das gibt es leider viel zu oft. ... Das übrigens auch nicht nur auf Migranten bezogen sondern auch auf den sozialen Kontext. #00:33:59-4#
6.	9. WENIG SPRACHLICHES SELBSTVERTRAUEN (L5)	L5: Unterschiede kommen hier zum Tragen bezogen auf ... Migrationshintergrund wäre nicht das richtige, sondern Sprachkenntnisse. Also bei Migranten, die in Deutschland aufgewachsen sind und fließend Deutsch sprechen, spielt das überhaupt keine Rolle. Hingegen bei jemandem, der noch nicht so lange da ist oder jedenfalls nicht besonders gut deutsch spricht, die meinen vielleicht nicht, dass Zuhören reicht, aber sie verhalten sich so, weil sie wenig sprachliches Selbstvertrauen haben. #00:30:43-4#
7.	4. TRITTBRETTFAHRER, DIE NICHT KÖNNEN (STILL/PASSIV) (L7)	L7: Die Studierenden mit Migrationshintergrund und sprachlichen Problemen fallen oft in die Kategorie der „Trittbrettfahrer, die nicht können“. Die trauen sich nicht, weil sie diese Sprachbarriere haben. #00:17:47-3#

8.	5. TRITTBRETTFAHRER, DIE NICHT ZU KÖNNEN GLAUBEN (EIGENE FÄHIGKEITEN NICHT BEWUSST) (L7)	L7: Auf jeden Fall sind das verschiedene Verhaltensweisen. Das sind einmal die Trittbrettfahrer im Sinne von „nicht wollen“, weil man andere Verpflichtungen hat, dieser Lehrveranstaltung die Zeit nicht widmen will ... Die treten selbstbewusst auf, die sind so selbstbewusst, dass Sie der Meinung sind, dass sie das alles nicht brauchen. Und dann gibt es eben Trittbrettfahren im Sinne von „nicht können“. Und die kann man retten, also die kann man einbinden. (...) Den Unterschied zu der ersten Gruppe erkenne ich an dem wie sie auftreten. Personen der zweiten Gruppe sind nicht selbstbewusst, machen sich selbst und sind sehr still, ziehen sich zurück. Während die anderen sehr offensiv auftreten. #00:16:56-0#
9.	4. INKONSISTENZ DER DARSTELLUNG (L8)	L8: Letztlich bin ich mit den schlechten Folien konfrontiert, was nun dazu führte, ob nun Zeitmangel, technisches Unverständnis oder inhaltliches Unverständnis ... Sichtbar wird für mich häufig, dass die Foliendarstellung inkonsistent ist. #00:18:14-9#
10.	5. SINNFREIER METHODENEINSATZ (L8)	L8: Ja, unreflektiert ist das eine, ich glaube auch ein pauschalisierter Methodeneinsatz ... ja, vielleicht auch beliebig ... es wird halt aus Prinzip gesagt, dass wir auf jeden Fall im Referat etwas Interaktives brauchen, ohne das überhaupt zu hinterfragen ... vielleicht brauche ich das ja gar nicht? ... Vielleicht stelle ich stattdessen besser hin und wieder mal eine Frage in den Raum oder steige in eine Diskussion ein ... #00:21:16-7#
11.	6. „WIEDERKÄUEN“ VON INHALTEN (L8)	L8: ... man kann fast sagen Plagiatierung der Literatur, das einfach nur das wort-wörtlich wiedergegeben wird, was in der Quelle steht, ohne in irgend einer Form eine Reflexion darüber stattfinden zu lassen und zu zeigen, ich habe das nicht nur verstanden sondern ich stelle euch das Wissen, das darin steckt, in weniger Zeit dar, als ihr selbst für das Lesen brauchen würdet, oder mit einem zusätzlichen Erkenntnisgewinn. #00:23:48-0#
12.	9. NEIGUNG ZU SOZIAL ERWÜNSCHTEM „KUSCHELFEEDBACK“ (L8)	L8: Es gibt welche, die wirklich angemessenes Feedback geben. Ich habe nichts dagegen zu sagen, dass es gut war, wenn es gut war und gute Folien zu loben, wenn sie gut sind. Aber man sollte eben auch sagen, wenn die Folien blöd waren, um den anderen Studierenden die Möglichkeit zu geben, sich zu verbessern, weil sie dafür letztendlich hier sind. #00:32:40-1# L8: Ja genau, der andere Aspekt ist diese Neigung zum sozial erwünschten Kuscheelfeedback. #00:33:04-3#
13.	10. DOPPEL-SPRACHBARRIERE (L8)	L8: Es sind ca. 50 % Asiaten und 50 % aus dem slawischen Raum. Was mich häufig daran stört, ist nicht, dass sie kein Deutsch können, aber dass die meisten, die kein Deutsch können auch kein Englisch können. #00:36:27-7# L8: Ich bin auf jeden Fall mit Sprachbarrieren konfrontiert, zumindest für diesen interkulturellen Raum. Und was mich daran stört, ist - wie gesagt, vor allen Dingen, dass sie weder Deutsch noch Englisch beherrschen. Ich hätte kein Problem ins Englische zu wechseln, das hat man oft genug mit internationalen Projektpartnern. (...) Wenn allerdings nicht mal simple Sätze nicht formuliert werden können, ist das meinem Erachten nach nicht angemessen für ein Hochschulstudium. #00:37:22-5#
14.	11. OBERFLÄCHLICHES HERANGEHEN AN FACHLICHE ABSICHERUNG (L12)	L12: Und zwar googlen die als allererstes ..., bevor die zu lesen anfangen oder sich online in der Bibliothek einloggen, nach dem Motto „wozu Fachquellen lesen, wenn ich mir das Wissen leichter über Wikipedia.de aneignen kann“, ... Die Art und Weise, wie mit Informationen umgegangen wird, das glaube ich sind ... eher Generationsunterschiede. #00:06:54-1# (1)
15.	9. SPRACHPROBLEME (L13)	L13: Es gibt noch die mit Verständnisproblemen ... genau

		<p>Sprachprobleme. Und das ist ja hier in XXX an der Universität mit einem unheimlich hohen Anteil von Migranten ist das jetzt auch kein Problem, das ein Randproblem wäre. Auch bei Prüfungen haben wir das oft, dass Prüfungen nicht bestanden werden, weil einfach das Verständnis nicht da ist. Selbst wenn man versucht, niemanden mit der Wortwahl und so zu überfordern. #00:33:10-5#</p> <p>L13: Und auch Migration ist generell ja kein Problem. Also wir haben ja auch superviele Migranten, die zu den super fitten Studierenden gehören. Das ist jetzt nicht pauschal gemeint, aber da wo es große Sprachprobleme gibt, das sind dann in der Regel auch Migranten. #00:36:13-6#</p>
16.	6. FEHLENDES TEXTVERSTÄNDNIS (BEZÜGLICH LESEN/SCHREIBEN/ VERNETZEN) (L14)	<p>L14: Nee, ein sprachliches Defizit (steht) nicht unbedingt dahinter, nein, das würde ich nicht sagen. ... Das hat was mit Intellekt, mit fehlendem Zugang zu soziologischen Texten zu tun. ... Textverständnis einmal sicherlich im Lesen, auf der anderen Seite auch im Schreiben - ... - dass halt bestimmte Aussagen zusammenhangslos irgendwie aneinander gesetzt werden. Sprich, man hat gar keinen runden Absatz oder soetwas. #00:34:14-7#</p>
17.	9. FEHLENDES FACHVERSTÄNDNIS (KEIN ZUGANG ZUM FACH) (L14)	<p>L14: Ja, Selbstdarsteller, genau, solche Selbstdarsteller haben wir, die gibt es natürlich auch. Die muss man dann schon manchmal ein bisschen in die Grenzen weisen, so dass das dann nicht überhand nimmt. Aber in diesem Kontext fällt mir dann nochmal ein - aber das sind jetzt gar nicht mal unbedingt die Selbstdarsteller - aber wir haben halt z. B. auch Studierende, die immer wieder sehr viel aus ihrem eigenen Kontext, aus ihrer eigenen Familie, aus ihrem eigenen Freundeskreis berichten und die noch nicht für sich klar haben, dass es in der Soziologie halt nicht um etwas Individuelles, Persönliches geht, sondern wir das auf eine andere Ebene bringen müssen. #00:42:20-5#</p>
18.	12. AUFGEREGTE (L18)	<p>L18: Ja, nee, das ist nochmal was anderes. Weil die Abschlussorientierten machen das dann ja auch zur richtigen Zeit, wo ich ihnen auch anbiete, dass sie fragen können. Und das nutzen sie dann auch für sich und das bereiten sie auch vor. Während die Aufgeregten eher so spontan sind, die schmeißen sich richtig rein. Wo man dann merkt, aha, die waren entweder nicht immer da oder haben nicht zugehört. ... da gibt es plötzlich so Aufgeregtheiten, wo man dann denkt „hmm, kann doch eigentlich gar nicht sein, das habe ich doch schon dreimal erklärt“. #00:34:02-0#</p>
19.	5. WOLLEN ABGEHOLT WERDEN (L18)	<p>L18: Ich glaube nicht, dass die damit (mit dem Konsumieren) zufrieden wären, nein. Die müssen schon auch mit, aber eher so etwas ... verschlagender ... die wollen abgeholt werden. Die wollen nochmal gebeten werden, damit sie überhaupt ... so. #00:13:42-9#</p>
20.	8. WOLLEN AUFMERKSAMKEIT (L18)	<p>L18: Die wollen eher so sagen, sie sind da. ... Die wollen als Person wahrgenommen werden, ich denke schon, ja. Ja ich meine das ist ja dann immer ein Unterschied, ob das nach der ersten Stunde war, wo vielleicht Fragen nochmal zu klären sind. Aber die kommen zwischendurch noch mal ... und sind eigentlich eher so darauf aus, dass sie Aufmerksamkeit bekommen. #00:22:46-9#</p>
21.	14. PSYCHISCHE EINSCHRÄNKUNG (L18)	<p>L18: ... das ist nicht identisch mit „stille Wasser“, das ist einfach so, dass die sich dann nicht trauen. Bei den stillen Wassern geht es nicht um das Trauen, sondern da geht es eher darum, dass das ihre Art des Lernens ist. Während bei denen, die eher so psychisch angeknackst sind, da ist es so, dass die still sind, weil sie sich nicht trauen, was zu sagen. #00:39:57-2#</p> <p>L18: Dadurch, dass man mit ihnen redet, kann man beide unterscheiden, dass man in Interaktion tritt. ... das merkt man aber auch am Ausdruck, am persönlichen Ausdruck merkt man eigentlich</p>

		schon den Unterschied dann. #00:40:21-7#
22.	1. UNSICHERHEIT IM AUSDRUCK (SPRACHLICH) (L19)	L19: ... ich fand, sie (die Unterschiedlichkeit) hat sich gezeigt in so ganz banalen Sachen, dass es islamische Feiertage gibt, die ich nicht kannte. ... Und dann fand ich so in der Interaktion hat man es nur dann gemerkt, dass es eine Unterschiedlichkeit gibt, wenn - ich sag mal - Sprachkenntnis betroffen war. ... Ich glaube, da hat man dann eher gemerkt, dass ... oder meine Interpretation war dann auch, dass Leute sich nicht gemeldet haben, weil ihnen der Schritt fehlte, sich auszudrücken. #00:06:32-5#
23.	3. UNSICHERHEIT IM HABITUS (L19)	L19: Also für mich sind die Verhaltensweisen schon soziodemographisch geprägt ... viele, die ich wahrnehme ... Was ich hier zum Beispiel positiv sehe ist, so etwas wie ... Schicht, ... #00:14:52-6# L19: Die (Unsicherheiten im Habitus) kommen insofern durch, weil gerade, wenn ich an so Betreuung von Abschlussarbeiten denke, dass sie öfter kommen ... In der Interaktion sehe ich es nicht - glaube ich. Sondern das sind solche Sachen, die ich dann sehe, sobald ich mit ihnen an einem Prozess arbeite, der stärker am Individuum fokussiert ist, als an der Lerngruppe. #00:15:32-3#

10.3.5. „WISSBEGIERDE“ (ENGAGEMENT, INTERESSE AM THEMA, INTRINSISCH MOTIVIERT)

Die einzelnen dieser Kategorie zugeordneten Elemente werden im Folgenden nach Nennungen inklusive Beschreibungen dargestellt.

„WISSBEGIERDE/ENGAGEMENT“, INTERESSE AM THEMA / (INTRINSISCH MOTIVIERT)		
Nr.	NAME	BESCHREIBUNG
1.	1. BEREITSCHAFT, DAS THEMA DURCHDRINGEN ZU WOLLEN (L1)*	L1: Im Bezug auf ihr eigenes Lernen wäre es die Thematik durchdringen zu wollen (...) Engagement hat etwas damit zu tun, (...) aber das andere ist noch einmal so die innere Haltung (...) „sich durch das Thema kneten wollen“, (...) und dazu die Bereitschaft (...), die Fähigkeit mit scharfem Geist hinzugucken oder zu üben (...) #00:09:05-2#
2.	4. ENGAGEMENT (L1)	L1: Eine der ersten ist immer Engagement. (...) #00:04:18-8#
3.	5. WISSBEGIERIG (L1)	L1: Ja, also Klugheit ist so die Fähigkeit und wissbegierig ist auch so die Bereitschaft Impulse aufzunehmen. #00:07:30-5#
4.	9. KLUGHEIT (L1)	L1: Ja, so kann man das bezeichnen. ... wir haben ja Engagement schon ... vielleicht ist so etwas wie ... ja, Klugheit ... das fällt mir sehr auf, wenn Studierende klug, wissbegierig, wäre auch noch mal so ... #00:07:24-7#
5.	6. MOTIVIERT/SPAß (L2)	L2: (...) die durften sich dann da überlegen was für Evaluationsprojekte sie auswählen und konnten da dann letztlich dran arbeiten und hatten eben auch wirklich Spaß und haben super intensiv miteinander diskutiert und haben sich nachher auch noch mal eingebracht und mich dann auch immer wieder rein geholt. Das ist nochmal etwas anderes als „kritische Auseinandersetzung“. Das ist dann eben auch so, dass man schon merkt auf der einen Seite eine intrinsische Motivation das Thema betreffend aber auch schon eine Motivation die Arbeitssituation betreffend. #00:18:29-9#
6.	10. AKTIV WEITERE INHALTE/FEEDBACK VOM LEHRENDEN EINFORDERN (L2)	L2: Ja, (schreibt auf Kärtchen) „aktiv Inhalte, Feedback einfordern“ oder weitere Inhalte mache ich mal: aktiv weitere Inhalte/Feedback vom Lehrenden einfordern (schreibt) Schön, ich habe auch bei fast allen Karten Gesichter vor Augen. #00:32:12-9#
7.	1. NEUGIERDE (L3)*	L3: Daran, dass diese Person schon Sachen wissen will, die noch kommen und nachfragt. Das sie manche Sachen schon vorwegnimmt, also gar nicht so abwartend ist und sofort differenziert, ohne das die Lehrperson schon zu dieser Differenzierung gekommen ist. Diese Person denkt einfach voraus. #00:08:02-4#
8.	2. HINTERFRAGEN IN	L4: Aber wenn sich jemand selbst Gedanken macht und dann das hinterfragt

	AUSEINANDERSETZUNG MIT DER MATERIE (L4)*	... vielleicht kommen andere auch gar nicht auf diesen Gedanken ... das finde ich immer sehr positiv, auch wenn es vielleicht gar nicht richtig in dem Moment ist. #00:10:26-2#
9.	2. VERSTEHEN WOLLEN (L5)*	L5: Dann wäre das jemand, der sofort nachhakt, wenn bei ihm Probleme auftreten. (...) Am Thema dran sein und durchaus die Bereitschaft zu haben, zu unterbrechen, um Probleme zu klären. (...) Und er ist auch jemand, der in Frage stellt, was ich denn als Antwort parat habe. (...) An der Stelle kommt dann eine eigene Argumentation, so dass man in einen Diskurs kommt. Nicht Frage-und-Antwort-Spiel, sondern Diskurs! #00:13:32-8#
10.	1. ZIELGERICHTETE AKTIVITÄT (L6)*	L6: Merkmale, die ich mit dieser zielgerichteten Aktivität assoziieren würde, sind Interesse, je nachdem wie ausgeprägt, das ist auch Begeisterung, Anspannung in dem Sinne ... ein Problem erkannt zu haben und des lösen zu wollen, also nicht Entspannung im Sinne, das ist mir alles egal. #00:08:55-2#
11.	2. KONZENTRATION (L6)*	L6: Nehmen wir „Konzentration“ das ist umfassender. ... Das Interesse ist übergreifend, da meine ich ja nicht das Interesse an der speziellen Tätigkeit, sondern das Interesse an der Thematik, an dem Lösen des Problems. #00:13:08-8#
12.	1. EIGENINITIATIVE (L7)*	L7: Und die beste Mischung ist, wenn jemand Eigeninitiative zeigt und es ist auch ein explizites Lernziel dieser Veranstaltung erfolgreich im Team zu sein. Das heißt, dass jemand, der Ideen hat und eigeninitiativ wird, die anderen auch aktiv einbindet. #00:08:06-3#
13.	2. AKTIV MOTIVIERT DABEI (L9)*	L9: Die sind aktiv dabei, die stellen Fragen, die sind einfach dabei und denken mit ... die sind einfach aktiver, so ... #00:05:24-8#
14.	2. SELBSTÄNDIG ARBEITEN (L12)*	L12: In den alten Studiengängen waren die auch selbständiges Denken, Recherchieren und Hinterfragen gewohnt. Und jetzt sind sie (die neuen Bachelor- und Master-Studierenden) wirklich - vielleicht ist das auch eine Generationenfrage - auf Konsumieren fixiert: Informationen konsumieren und wiedergeben, Informationen konsumieren und wiedergeben, ... Diejenigen, die sich schon selbständig Informationen beschaffen und wiedergeben, sind ja schon die bessere Auswahl. Aber das „Informationen hinterfragen“ ... das sehe ich immer weniger. Das wäre interessant (zu schauen), ob es an der Internet-Generation und Nicht-Internet-Generation liegt. #00:22:55-3#
15.	2. „RETTET“, VERANTWORTLICH INITIATIVE ERGREIFEN (L13)*	L13: Also die sind diejenigen, die als erstes den Stift in die Hand nehmen. Die erste Frage bei der Gruppenarbeit ist ja immer, wer schreibt? und dann gehen auf einmal alle Hände unter den Tisch. Und das sind dann die, die meistens sagen, „na gut, dann mache ich´s“. Die also quasi signalisieren, dass sie es eigentlich gar nicht machen wollten. Aber in Wirklichkeit glaube ich, dass sie wissen, dass es sowieso ihre Aufgabe sein wird. Initiative ergreifen - würde ich sagen - ist einfach das Ding. #00:09:18-7#
16.	6. KRITISCH PRODUKTIVE (L15)*	L15: Ich würde eher sagen, „kritisch Produktive“. Das sind Studierende, bei denen ich den Eindruck habe, die wollen was. Also ich habe durchaus den Eindruck, die wollen zum Teil eben nicht mein Ding, sondern ihr Ding. Und sagen wir mal so, meine Lehrideologie hat viel damit zu tun, dass ich den Studierenden sage, ihr müsst euer Ding machen. #00:28:47-3#
17.	8. THEMATISCH ENGAGIERT (L16)	L16: Ich sag mal im Verlauf, im Verlauf der Gesamtveranstaltung, es gibt eine Gruppe der Studierenden, die themenspezifisch interessiert sind. Also die Einführung geht ja in unterschiedliche Bereiche und da gibt es Studierende, die sich für den einen Bereich mehr interessieren und für den anderen weniger. #00:12:17-8#
18.	2. INTERESSE ÜBER VERANSTALTUNG HINAUS (L16)*	L16: Also sprich im Nachgang zur Vorlesung kam dann nochmal jemand vor und hat mal was nachgefragt oder sich bedankt für die Veranstaltung oder hat gemeint „das war ein wichtiger Aspekt“ oder „darüber habe ich noch nicht nachgedacht“ ... auch das waren überproportional öfter Frauen in Bezug auf ihren Anteil der Hörer, Hörerinnen. #00:03:44-6# (1)

10.3.6. „TEAMFÄHIGKEIT“ (SOZIALE KOMPETENZ)

Die einzelnen Nennungen und Beschreibungen zu den zugeordneten Elementen werden nachfolgend beschrieben.

„TEAMFÄHIGKEIT“ / SOZIALE KOMPETENZ		
Nr.	NAME	BESCHREIBUNG
1.	10. GLEICHWERTIGER UMGANG (L1)	L1: Das passiert ganz selten ... nein, das ist schon positiver, aber selbstbewusster, gleichrangig, wie ... ja, gleiche Augenhöhe, wobei gleiche Augenhöhe habe ich im Kontakt mit Studierenden ... sehe ich als selbstverständlich an, deswegen ist es jetzt falsch es so zu beschreiben. Es gibt keinen professoralen Status in dem Moment, da spricht der eine Mensch mit dem anderen Menschen, sozusagen. „Ich will etwas von Dir wissen, willst Du etwas von mir wissen?“ #00:06:59-6#
2.	10. GRUPPENSPRECHER/IN (L3)	L3: Das sind auch diejenigen, die dann die Fragen formulieren, die Sprecher einer Gruppe. ... Das merkt man nur im Seminar oder eben in Sprechstunden. Wir halten ja auch Sprechstunden ab. Und da gibt es Lerngruppen, die sich zur Klausur vorbereiten, und da ist es dann oft so, dass einer oder eine aus der Gruppe die Sprecherin ist. #00:41:27-9#
3.	7. SOZIALE AKTIVITÄT DER GRUPPE FÖRDERN (L6)	L6: Ja, könnte man „soziale Aktivität der Gruppe fördern“ nennen, das passt gut. #00:38:18-9#
4.	3. KONFLIKTFÄHIGKEIT (L6)	L6: Das Erkennen von Fehlern. ... Also, wenn jemand dazu in der Lage ist Feedback aufzunehmen und für sich umzusetzen. Womit ich nicht meine sich unbedingt einer anderen Meinung anzuschließen, sondern mit einer anderen Meinung kritisch umzugehen. Das ist natürlich etwas, das man im Allgemeinen eher in höheren Semestern findet. Aber es gibt solche Ansätze schon in früheren Semestern. #00:15:21-1#
5.	2. ANDERE EINBINDEN (L7)	L7: Und die beste Mischung ist, wenn jemand Eigeninitiative zeigt und es ist auch ein explizites Lernziel dieser Veranstaltung erfolgreich im Team zu sein. Das heißt, dass jemand, der Ideen hat und eigeninitiativ wird, die anderen auch aktiv einbindet. #00:08:06-3#
6.	12. TEAMPLAYER (L8)	L8: Also vor allen Dingen gibt es halt auch einzelne Studierende, die ich in diesem Projekt wahrgenommen habe, die gut das Team strukturiert haben, die sich von Anfang an als Teamleader etabliert haben und da aber weniger in einer befehlenden Form, als vielmehr in einer strukturierenden Form. Die einfach ihre Kompetenzen genutzt haben, die sie vielleicht schon hatten und die andere vielleicht noch nicht hatten, um diesen ganzen Projektprozess, der über ein gesamtes Semester läuft, zu strukturieren, zu planen und auch natürlich zu reflektieren und in irgendeiner Form zu regulieren, um eben die Zielerreichung zu erkennen, zu überprüfen und ggf. nachzusteuern. ... Das wäre eine Rolle des Teamplayers. Letztendlich kombinieren die sich mit den anderen. #00:45:53-4#
7.	8. ANGEMESSEN FEEDBACK GEBEN (L8)	L8: Es gibt welche, die wirklich angemessenes Feedback geben. Ich habe nichts dagegen zu sagen, dass es gut war, wenn es gut war und gute Folien zu loben, wenn sie gut sind. Aber man sollte eben auch sagen, wenn die Folien blöd waren, um den anderen Studierenden die Möglichkeit zu geben, sich zu verbessern, weil sie dafür letztendlich hier sind. #00:32:40-1# L8: Ja genau, der andere Aspekt ist diese Neigung zum sozial erwünschten Kuschelfeedback. #00:33:04-3#
8.	3. SICH SELBST REFLEKTIEREN (L9)	L9: Also ich würde es vielleicht sogar in zwei Teile aufteilen. Das eine so „selbst reflektiert“, also geguckt, was mache ich denn da, oder wozu mache ich das, wo will ich hin. Und dann welche, die so kritisch hinterfragend eher sind in Richtung der Lehrenden. #00:07:05-3#
9.	10. SOZIALES ENGAGEMENT (L9)	L9: Im Prinzip sind alle bisher benannten Verhaltensweisen geschlechtsunabhängig ... Ein weiterer Aspekt ist so ein bisschen Fürsorge. ..., sondern es war eher so etwa „wir müssen uns jetzt um die kümmern“,

		also die kommt später nach, wir müssen ihr jetzt erklären, was wir bisher gemacht haben. #00:23:15-1#
10.	10. TEAMPLAYER (V. A. ARBEITEND, PSYCHOLOGIE, PFLEGE MANAGEMENT) (L12)	L12: So etwas wie Teamplayer würde ich eher dem Norden zuordnen. ... Ich würde eher vermuten, dass dieses Verhalten mit der Studiengangskultur zu tun hat. ... auch bei den Pflegewissenschaften, kamen die teilweise von der Nachtschicht im Krankenhaus, dass die da nicht die kreativsten Ideen hatten, kann ich vollkommen verstehen. #00:05:33-5#(1)
11.	10. PROFESSIONELLES AUFTRETEN (L13)	L13: Aber dann ist es ja nicht das Geschlecht, sondern es ist das Studienfach. Hier in XXX ist das nicht so, weil die fast alle allgemeinbildende Fächer studieren und deswegen eine relativ homogene Gruppe sind, was das Vorwissen und so angeht. Die einzigen, die positiv herausstechen, sind eigentlich die Wirtschaftswissenschaftler. Die haben häufig vorher schon eine Ausbildung gemacht, bevor sie angefangen haben zu studieren. Und haben deshalb hier (beim Gespür für das Thema) gewisse Vorteile und sind auch vom Auftreten irgendwie anders. ... Die sind anders vorsozialisiert in ihrem Auftritt, also von der Kleiderordnung, über Gesprächsverhalten ... die können trotzdem in die bisherigen Kategorien hier überall reinfallen. #00:40:31-1#
12.	3. OFFENE PRÄSENTATION (PERFORMANCE) (L17)	L17: Von der Präsentation her habe ich den - ich hoffe ja nicht, dass ich jetzt irgendwelchen Geschlechterstereotypen aufsitze - also von der Form eher den Eindruck, dass das bei Frauen häufiger ein bisschen lebendiger ist. Und das ist auch nicht alles so abgelesen und wenn abgelesen, dann aber so, wie man es machen soll. ... Ich finde ja ... die Art der Präsentation, die Performance, die finde ich schon, das kann man denke ich schon sagen, unterm Strich bei Frauen besser. Weil die irgendwie mehr so diese offene Art haben. #00:14:31-3#
13.	13. HAHN IM KORB (L18)	L18: Ja und dann gibt es natürlich noch die Charmanten ... (die zeichnen sich dadurch aus), dass die so ein bisschen kokettieren einerseits natürlich mit ihren Nachbarinnen - die Mehrheit sind ja Frauen, die sind dann wie der Hahn im Korb so ein bisschen auch - und versuchen es natürlich dann auch immer mal mit der Dozentin. So durch dieses Lächeln und Charme rüber bringen ... das sind Männer dann. ... eher der Hahn im Korb ... das ist so ein bisschen kokett, ein bisschen charmant, nach allen Seiten. #00:37:03-6#
14.	5. WORTFÜHRER (L19)	L19: Das heißt, Du hast ja immer die, die so die Führung übernehmen. ... Wortführer, Meinungsführer ... sowas in der Richtung. Und das nutze ich z. T. ja auch in Gruppen. ... genau, die werden aktiv, die beteiligen sich, die versuchen irgendwie so den Schritt voran zu bringen. #00:19:28-7#
15.	6. SCHREIBER/LINE (L19)	L19: ... prinzipiell kannst Du es als Moderator und Schreiberling aufnehmen. ... ganz böse, beim Schreiberling müssen die anderen sagen, was er hinschreiben soll. #00:42:11-0#
16.	9. MODERATION (L19)	L19: ... prinzipiell kannst Du es als Moderator und Schreiberling aufnehmen. ... ganz böse, beim Schreiberling müssen die anderen sagen, was er hinschreiben soll. #00:42:11-0#
17.	7. OFFENE INTERAKTION MIT ANDEREN (L20)	L20: Also wir haben keine Gruppenarbeit, als Lernprozess, haben wir nicht. Es ergibt sich einfach so. Das ist wie so eine Erkenntnis, die der eine hat über den anderen und ... Oder man fährt zusammen an die Universität - wir sind ja so eine Pendeluniversität - und (dann kommt im Seminar) „Mensch in der ganzen Zeit, die wir zusammen fahren, ist mir das bei Dir noch nie aufgefallen“. #00:30:02-2# L20: ... (offene Interaktion mit anderen Seminarteilnehmern), ja. Ja, stimmt, das ist es. ... Ich habe momentan immer so die Studierenden direkt vor den Augen. ... eine Interaktion, die dann weiterführt, die dann die Gruppe umfasst irgendwann mal. ... Und wir sind dann wirklich eigentlich nur die Moderatoren, so in diesem Gruppenlernprozess. #00:33:02-2#

10.3.7. „VERNETZUNG“ (QUERDENKEN, [PRAXIS-]TRANSFER)

Die Beschreibung und Zuordnung der Einzelelemente folgt hier.

„VERNETZUNG“ (QUERDENKEN, [PRAXIS-]TRANSFER)		
Nr.	NAME	BESCHREIBUNG
1.	3. VERKNÜPFEN VON BEKANNTEN BEREICHEN MIT DER BASIS (L4)*	L4: Und ich bin der Meinung, dass das ein Unterschied zwischen guten und schlechten Studierenden ist, dass derjenige, der das versteht, sich über die Basis eine Vorstellung davon machen kann, wie es im Einzelfall aussehen kann. #00:13:30-1#
2.	5. VERNETZUNG / VERNETZTES DENKEN (L6)*	L6: Wenn wir jetzt speziell von vernetztem Denken sprechen, dann nehme ich das war einfach in der Qualität der Argumentation. Da kriegt man ja eben raus, ob das nur in diesem Bereich, in dem wir uns gerade befinden, gedacht wird, oder ob das eben auf verschiedene andere Aspekte bezogen wird. #00:22:52-5#
3.	3. ZUSAMMENGÄNGE BEGREIFEN & IM KONTEXT DARSTELLEN (L8)*	L8: Ja, ich würde es einfach an den methodischen und statistischen Zusammenhängen sichtbar machen, weil es da gut zu erkennen ist, ob die Leute es verstanden haben oder nicht. Aber auf abstrakterer Ebene würde ich sagen, dass der gute Studierende sich dadurch auszeichnet, dass er die Dinge auch auf andere Gebiete übertragen kann. ... Dass er erkennen kann, wo sind Unterschiede, wo sind Zusammenhänge, in welcher Form erweitert das eine das andere oder geht über das andere hinaus. #00:13:49-9#
4.	1. PRAXISTRANSFER (L9)*	L9: Die einen haben halt so die Theorie heruntergebetet oder haben ein Supervisionstool streng nach Ablaufplan aus dem Buch durchgeführt. Und andere haben sich in die Rolle des Supervisors begeben und haben das Ganze moderiert und irgendwie anders umgesetzt. Das ist bestimmt so ein bisschen Mut, so ein bisschen Aufgeschlossenheit, das muss dabei sein ... lässt sich beschreiben als Praxistransfer. #00:04:17-7#
5.	6. OFFENHEIT ZULASSEN KÖNNEN (L11)	L11: Offen wären auch die, die sagen, es könnte so sein oder so ... Er hat es nicht gewusst, es war noch nicht fundiert, aber er hat die Fragen konstruieren müssen, denen er nachgehen muss, um an die Antwort zu kommen. #01:03:05-1#
6.	3. KREATIV QUERDENKEN (L12)*	L12: Ja, das ist meine persönliche Vorliebe, dass ich einfach dieses Junge, Kreative, Draufgängerische mag. ... Das hängt aber schon mit dem kritisch Hinterfragen zusammen. Ist darüber hinaus aber diese Kreativität ... Querdenken, genau ... das Studium ist die einzige Zeit, wo man sich das erlauben kann. ... die (Querdenker) nehme ich zum Glück sowohl im Süden als auch im Norden wahr. #00:27:07-6#
7.	1. GESPÜR FÜR DAS THEMA (FIT) (L13)*	L13: Aber mit dem fit sein und Gespür haben für das Thema meine ich, wenn Inhalte eingebracht werden, die nicht unmittelbar in der Veranstaltung thematisiert wurden, sondern die sich eher aus dem ganzen Studienkontext ergeben oder - sage ich mal - aus reflektierter Alltagserfahrung ergeben. Das meine ich mit „fit sein“. #00:05:54-9#
8.	10. VERNETZEN/EINORDNEN KÖNNEN (L14)	L14: Ja, differenziert wäre das einmal kritische Auseinandersetzung und das andere wäre vernetzen, einordnen können, das im Prozess erst entsteht. Und das muss man jetzt einfach auch mal sagen, das ist kein einfacher Prozess und da tun sich durchaus auch viele schwer mit. ... aber die kommen und die fördern und unterstützen wir auch. Wo wir auch bewusst im Studium immer mehr draufhinarbeiten. #00:52:46-6#
9.	3. ZUSAMMENHÄNGE HERSTELLEN (L18)*	L18: Ja, weil im Grunde, geht es da natürlich um Einschätzungen auch und um Kontextwissen, was ja unbedingt dann wichtig ist eigentlich, um weiterzukommen. #00:18:23-7#

10.	7. GEGENPOSITION BEZIEHEN / VERNETZEN, INTERAGIEREN ⁵⁴ (L19)*	L19: Kritik an der Lehrperson, wäre für mich Inhalt und Format ... also dessen, „was macht denn die jetzt da?“ Das andere wäre jetzt, so nach dem Motto, den Leuten widersprechen in den Wortmeldungen. Einer sagt was und ein anderer meldet sich und sagt „nee, das finde ich aber ganz anders“. Genau, sowas wie Gegenposition beziehen. #00:22:35-3# L19: ... und das sind dann glaube ich die Sternstunden, wo es dann für mich interessant wird, weil die Leute sich aufeinander beziehen und nicht mehr auf mich als Dozentin beziehen. #00:22:49-7#
11.	2. ÜBER SEMINARKONTEXT HINAUSGEHEN (L20)*	L20: ... ja, und uns ja auch Feedback geben, so dass wir genau sehen, wer beschäftigt sich wirklich auch im Rahmen seines eigenen Lebens damit. Und da würde ich sagen, da fruchtet das dann auch. #00:11:16-1#

10.3.8. „ABSCHLUSSORIENTIERUNG“ (ZIELORIENTIERUNG)

Die detaillierte Beschreibung der zugeordneten Elemente findet sich im Folgenden.

„ABSCHLUSSORIENTIERUNG“ (ZIELORIENTIERUNG)		
Nr.	NAME	BESCHREIBUNG
1.	7. ZIELFÜHRENDE ARBEIT (L1)	L1: Schnell, konzentriert, wissend auf den Punkt kommen, oder auf ein Ergebnis (...) „#00:04:42-4#
2.	6. PFLICHTBEWUSSTSEIN (NÖTIGE AUSGABEN ERLEDIGEN) (L3)	L3: Die Pflichtbewussten, die haben sich zum Studium entschlossen, die möchten den Abschluss machen, möchten nicht besonders auffallen und machen ihre Sachen im normalen Rahmen. Sie sind nicht besonders auffallend, nicht besonders schlecht, nicht mit besonders hohem Fleißeinsatz ... Die sagen sich „ich werde jetzt Ingenieur und ich besuche dazu die Veranstaltungen, die mich zum Ingenieur machen ...“. #00:25:04-6#
3.	7. ABSCHLUSSORIENTIERUNG (GLÄNZEN DURCH ABWESENHEIT) (L3)	L3: Das sind im Grunde die, die meistens schon versorgt sind. Also das sind Leute, die haben es nicht nötig, die wissen ich werde später in der Baufirma meiner Eltern, im Ingenieurbüro meines Vaters arbeiten. Die brauchen nur den Titel, den Abschluss. #00:29:12-3#
4.	4. COOL NEBENBEI STUDIEREN (L3)	L3: Da muss ich überlegen ... Desinteresse würde ich das nicht nennen. Sondern das ist so eine Laissez-faire-Haltung, ja wir machen alles parallel und hören eben noch die Übungen und Vorlesungen noch dazu. Und sie kommen ja zu den Veranstaltungen, weil sie nichts verpassen wollen. ... Anwesenheit reicht ... ich kenne noch keine Überschrift. #00:14:11-3#
5.	7. LEISTUNGSORIENTIERUNG (L7)	L7: Es ist selten, aber es kommt vor. ... Man konnte das Verhalten der Gruppe schon verstehen, den Trittbrettfahrer ausschließen zu wollen. Der hat wirklich weniger gemacht als alle anderen. ... Also, wenn man es positiv formulieren wollte, dann würde es so etwas sein, dass die Peers auf die Erfüllung von Leistung achten, was ja eigentlich auch nichts Schlechtes ist. Immer wenn es allerdings um die Modulprüfung geht, haben die nichts zu melden. #00:28:44-2#
6.	11. EINZELKÄMPFER (L8)	L8: Genau, ich bin auf der einen Seite mit dieser Sprachbarriere und auf der anderen mit dem Einzelkämpfertum konfrontiert. Mit dem Einzelkämpfertum habe ich in diesen Teamaufgaben eher ein Problem. Also das würde ich eher einem negativen Studierenden zuschreiben. Die Sprachbarriere, na gut, die ist halt da. #00:40:04-8# L8: Es reicht also nicht seine eigene to-do-Liste abzuhaken und dann ist alles gut, sondern die Leistung in diesem Projekt wird immer vom Team geleistet. Und wenn einer im Team nicht die optimale Leistung bringt, dann muss da irgendein Teamprozess stattfinden. #00:43:05-8#

⁵⁴ Als Ideal/lernförderlich benannt

7.	5. DURCHMOGELN WOLLEN „SCHEINORIENTIERUNG“ (L11)	L11: ... v. a. in Vorlesungen, solche die versuchen dann Scheine zu bekommen, sich in der Anonymität verstecken („scheinorientiert“) ⁵⁵
8.	6. KONKURRENZBEWUSST (V. A. BWL & SOZIO-ÖKON. HINTERGRUND) (L12)	L12: Die waren da sehr darauf bedacht sich nur mit den Starken zusammenzusetzen und nur von Leuten, von denen man profitieren kann. Hier im Norden habe ich das noch nicht so erlebt. Hier waren sie bisher weitgehend auf die Gruppenarbeit bedacht. #00:03:32-1# (1)
9.	7. SICH SELBST VERMARKTEN KÖNNEN (L12) & 8. DURCHSETZUNGSFÄHIGKEIT, COOL (L12)	L12: Durchsetzungsfähigkeit erkenne ich daran wie die Leute präsentiert haben, ziemlich offensiv, auch dass sie die Schwächen so präsentiert haben, als wäre das mit Absicht entstanden und daran, wie die mit den Fragen umgegangen sind. Sie haben definitiv nie einen Fehler gemacht, immer dementiert, nie Einsicht gezeigt ... sie haben mehr so diese Coolness herausgekehrt. #00:15:06-5#
10.	9. ABSCHLUSSORIENTIERT (UM NOTEN FEILSCHEN) (L12)	L12: Genau, ich nehme diese Abschlussorientierten wahr, wir können auch sagen zielorientiert und die anderen sind eher prozessorientiert. #00:19:47-0# (2)
11.	8. SOLITÄRE, EINZELGÄNGER - „MACHEN IHR DING“ (L15)	L15: Die Selektierer/innen gehen auch in Gruppen rein und machen schon mit und gucken nur einfach, dass für sie was über bleibt. ... Und die (Solitäre) machen ihr Ding, genau und da passen andere oft nicht gut hinein, entweder menschlich nicht, oder inhaltlich nicht oder arbeitsorganisatorisch nicht. Das sind Einzelgänger... Die kriegen bei mir auch ihren Raum, wenn sie das wollen. #00:57:12-7#
12.	3. SELEKTIERER/INNEN (EFFIZIENT/ EIGENER PLAN/ SELBSTBEZUG) (L15)	L15: Die Selektierer/innen sind effizient auf sich bezogen. ... Also im Grunde schätze ich das, wiewohl ich das im Lehr-Lernprozess manchmal etwas anstrengend finde, weil ich ja nicht genau weiß, was wollen die? #00:17:27-5#
13.	6. SICH DURCHMOGELN (L17)	L17: Genau, möglichst wenig tun, aber möglichst viel dar aus holen. #00:27:57-9#
14.	11. ABSCHLUSSORIENTIERTE (L18)	L18: Ja, nee, das ist nochmal was anderes. Weil die Abschlussorientierten machen das dann ja auch zur richtigen Zeit, wo ich ihnen auch anbiete, dass sie fragen können. Und das nutzen sie dann auch für sich und das bereiten sie auch vor. Während die Aufgeregten eher so spontan sind, die schmeißen sich richtig rein. Wo man dann merkt, aha, die waren entweder nicht immer da, oder haben nicht zugehört. ... da gibt es plötzlich so Aufgeregtheiten, wo man dann denkt „hmm, kann doch eigentlich gar nicht sein, das habe ich doch schon dreimal erklärt“. #00:34:02-0#

10.3.9. „AKTIVE BETEILIGUNG“ (PERFORMANCE, AUFMERKSAMKEIT, EXTRAVERTIERT)

Die Beschreibung der zugeordneten Elemente wird im Folgenden dargestellt.

„AKTIVE BETEILIGUNG“ (PERFORMANCE, AUFMERKSAMKEIT, EXTRAVERTIERT)		
Nr.	NAME	BESCHREIBUNG
1.	3. AKTIVE BETEILIGUNG (L2)*	L2: Ja, gerade „aktive Beteiligung“ ist mir sehr wichtig. Aktive Beteiligung, ohne sich kritisch auseinandergesetzt zu haben oder den Text zu kennen ist natürlich nicht so gut. Aber da komme ich persönlich - glaube ich auch - besser mit zurecht, also die Personen, die ein bisschen aktiver sind, die jetzt nicht ganz so schüchtern sind, still sind und letztlich dann auch die Veranstaltung bereichern, dadurch, dass sie ihre Perspektive mit einbringen. #00:12:45-5#
2.	4. SCHÜCHTERNE, (AKTIVE) BETEILIGUNG (L2)	L2: ... genau, wenn ich dann in die Kleingruppen hineingehe, sind die zum Teil dann auch sehr aktiv dabei, überlegen, wie sie das umsetzen können, sind aber nicht diejenigen, die sich dann aktiv in eine Plenumsdiskussion

⁵⁵ Mitschrift wegen Aufzeichnungsfehler

		einbringen würden. Von daher sind das eben schüchterne Aktive und dann habe ich aber auch wirklich diese Desinteressierten (ahmt typischen Gesichtsausdruck nach). #00:15:57-1#
3.	1. AKTIVES ZUHÖREN (MITDENKEN) (L4)*	L4: Das erste wäre ein „aktives Zuhören“, genau, das heißt auch zu versuchen zwischen den Zeilen, den Worten zu lesen ... „Mitdenken“ erwarte ich eigentlich von jedem erwachsenen Menschen, das würde auch da drin stecken. #00:08:47-3#
4.	1. SCHNELL AKTIV (L5)*	L5: Derjenige zeichnet sich dadurch aus, dass er relativ schnell merkt, dass das hier ein Forum ist, wo seine Beteiligung gefragt ist. Das meine ich mit schnell aktiv. #00:12:31-3#
5.	4. SPÄTSTARTER (L5)	L5: Das sind die eher schüchternen, die sich im großen Kreis erst später trauen. Die können in der Übung schon ein bisschen früher dabei sein. Aber auch in der Übung sind das meistens eher die etwas Zurückhaltenden. #00:18:13-9#
6.	2. AKTIV NACHFRAGEN (L10)*	L10: Wenn es ein Ideal gäbe, dann wäre das sicherlich zuhören, wenn zuhören angebracht ist und wenn Unklarheiten sind, dann eben auch sich bemerkbar machen und auch wirklich nachfragen und es nicht einfach runterschlucken. #00:03:54-1#
7.	3. DIREKTE REAKTIONSBEREITSCHAFT (L10)	L10: Ja, das eine wäre aktives Nachfragen, das andere eher ein Reagieren auf meine Nachfragen ... nennen wir es Reaktionsbereitschaft. #00:08:06-5#
8.	1. AUFMERKSAME AKTEUR/INN/E/N, OFT WEIBLICH (L15)*	L15: ... oder sie (die Aufmerksamen) sind vom Habitus her aktiv. So nach dem Motto „wenn ich schon hier bin, dann mache ich auch was, dann bin ich jetzt hier richtig da“. #00:17:55-0#
9.	1. AKTIVE BETEILIGUNG (L16)*	L16: Und da ist es so, dass wir im Bauingenieurwesen ungefähr 1/3 Frauen haben, dass ich aber gleichwohl bei der aktiven Beteiligung einen höheren Frauenanteil als aktive Beteiligte erlebe. ... im Prozess, das heißt, es melden sich dann überproportional viele Frauen, die wohl eher antizipieren, ein Wissen über das Thema zu haben oder sich äußern wollen. #00:01:26-2# (1)
10.	1. AKTIVE BETEILIGUNG (MUT) (L17)*	L17: Also aktive Beteiligung ist eigentlich ist das Nonplusultra. Also ohne das geht es gar nicht. Weil sonst geht man an einer Massenuniversität einfach unter. #00:10:22-6#
11.	1. AUFMERKSAM AKTIVE (L18)*	L18: Wenn man dann eine Diskussion haben möchte, dann gibt es immer so drei, vier, die braucht man eigentlich nur angucken, dann sind die präsent und dann sind die da und mischen mit. #00:08:54-3# L18: ... aufmerksam Aktive, so könnte man das sagen. Ja, die sind gewohnt aufzunehmen auch, die sind es gewohnt mitzumachen. Das sind halt die Aktiven, auf die man sich verlassen kann auch. #00:09:41-7#
12.	1. AKTIV NACHFRAGEN (L20)*	L20: Da gibt es schon Personen, die dann wirklich aktiv werden, die dann bei uns auch auftauchen nach dem Seminar oder während der Woche auch, die mehr wissen wollen, die einfach nachfragen. #00:09:58-7#
13.	8. „SAUGER“ - BRINGEN SICH ALS FALL EIN (L20)	L20: Ja, er bringt sich auch ein, er schildert immer konkret die Situation, immer die Problemsituation in der Familie, was ihn da betrifft. Und dann geht er auch in die Runde und sagt, „was könnt ihr mir bieten?“, „Hat jemand ähnliche Erfahrungen?“ Oder so. ... Er bringt sich als Fall ein. #00:39:28-9#

10.3.10. „STÖREN“ (AKTIVES DESINTERESSE)

Die Zuordnung zu dieser Kategorie inklusive der Beschreibungen findet sich im Folgenden.

„STÖREN“ (AKTIVES DESINTERESSE)		
Nr.	NAME	BESCHREIBUNG
1.	5. DESINTERESSE (L2)	L2: ... genau, wenn ich dann in die Kleingruppen hineingehe, sind die zum Teil dann auch sehr aktiv dabei, überlegen, wie sie das umsetzen

		können, sind aber nicht diejenigen, die sich dann aktiv in eine Plenumsdiskussion einbringen würden. Von daher sind das eben schüchterne Aktive und dann habe ich aber auch wirklich diese Desinteressierten (<i>ahmt typischen Gesichtsausdruck nach</i>). #00:15:57-1#
2.	8. LERNZEIT ABSITZEN (EGOIST) (L2)	L2: Ja ich glaube da geht es wirklich darum „Lernzeit abzusitzen“, so schon bewusst für sich entschieden zu haben, nein, das Buch ist mir jetzt zu teuer, das kaufe ich mir nicht. Ja ich glaube er hat sich auch nie wirklich in die Veranstaltung eingebracht, das er mal etwas aktiv beigetragen hätte ... #00:24:32-0#
3.	6. STÖRUNGEN (REDEN) (L4)	L4: Klar, das Reden stört und ich versuche das dann dementsprechend immer einzudämmen. #00:18:05-4#
4.	8. STÖREN / AKTIV DESINTERESSIERT (L5)	L5: Desinteressierte gibt es sicher auch. In der Vorlesung würde ich die Störer dazu zählen. In der Übung tauchen die nicht auf, und wenn, dann würde ich sie rausschmeißen. #00:24:59-1#
5.	8. NICHT LERNPROZESSBEZOGENE AKTIVITÄT (L6)	L6: Also man kann in einem solchen Lehr-Lernarrangement ja nicht ständig zielgerichtet aktiv sein. Wenn insofern jemand mit seinem Handy spielt oder irgendetwas tut, das jetzt nicht konkret zur Aufgabenlösung gehören mag. Das geht dann oft in meiner Wahrnehmung unter, solange es nicht immer der Gleiche ist oder eben störend wirkt. #00:41:05-3#
6.	4. „NEBENTÄTIGKEIT“ (L10)	L10: Ja gut, wir können einmal sagen, es gibt entweder eine Nebenbeschäftigung oder vollkommene Abwesenheit, also im Extrem Kopf auf dem Tisch und schlafend. #00:09:46-2#
7.	5. STARKE GEISTIGE ABWESENHEIT (L10)	L10: Ja gut, wir können einmal sagen es gibt entweder eine Nebenbeschäftigung oder vollkommene Abwesenheit, also im Extrem Kopf auf dem Tisch und schlafend. #00:09:46-2#
8.	4. DESINTERESSIERTE (L13)	L13: Also die stören mich zwar, weil es mich ärgert, wenn ich über irgendein Thema spreche und jemand bei facebook aber gerade mit anderen Sachen beschäftigt ist. Das ärgert mich, auch weil ich finde, dass man das Erwachsenen eigentlich nicht mehr sagen muss, „jetzt klapp mal dein Laptop zu“. Aber die stören ja nicht den Betriebsablauf im Prinzip so. Das sind auf jeden Fall Verweigerer. Und dann gibt es noch eine andere Form von Desinteresse, das sind einfach die, die einen angucken, aber man kann davon ausgehen, auch wenn man sich das dann in Gruppenarbeiten anschaut, was die für einen Beitrag leisten können, die sind einfach nur gedanklich wo anders. Das wäre eher so die passive Form. #00:14:26-5#
9.	2. „VERPENNTE“ (REAKTION AUF ANSPRACHE, SICH NICHT ANSTRENGEN WOLLEN, ZU WENIG NEUGIERIG) (L15)	L15: Also einnicken kommt seltener vor, aber die gähnen dann oder gucken so in der Gegend herum oder so ... Die reagieren auf Ansprache, das liegt glaub ich an der Zahl der Personen. Würde es eine Vorlesung sein, dann hätten die eine sehr gute Chance, einfach relativ unbeobachtet da durch zu kommen, also wenn die Zahl größer wäre. #00:14:37-2#
10.	5. ABSITZER/INNEN (ABWARTEND, NICHT INTERESSIERT, SICH NICHT ANSTRENGEN WOLLEN, ZU WENIG NEUGIERIG) (L15)	L15: Ich meine, die letzteren sind die - das ist natürlich eine Konstruktion im Kopf, dass das zusammengehört - die zuerst dann wegbleiben, dann auch. Und ich deute mir das natürlich dann so, dass die dann wegbleiben, weil sie da nichts finden und es auch nicht so wichtig finden, dass sie da jetzt die Zeit absitzen müssen. Die finden eine andere Lösung für dieses Präsenzproblem. ... ich will Präsenz bewusst nicht kontrollieren. Ich will eigentlich von diesen Absitzermenschen ganz wenig haben, wenn es geht. #00:24:47-5#
11.	7. DESORIENTIERT (L17)	L17: ... das (die Desorientierten) ist der Gegenbegriff zu dieser Selbstorganisation. Also diejenigen, die Schwierigkeiten dabei haben, an bestimmten Punkten irgendetwas zu machen, was erforderlich ist. Das ist etwas anderes als dieses Durchmogeln, das gibt es auch. #00:27:16-1#

10.3.11. „STRUKTURIERTHEIT“ ([SELBST-]ORGANISIERT, ORDENTLICH)

Die Zuordnung im Einzelnen wird im Folgenden dargestellt:

„STRUKTURIERTHEIT“ ([SELBST-]ORGANISIERT, ORDENTLICH)		
Nr.	NAME	BESCHREIBUNG
1.	2. SELBSTVERANTWORTUNG FÜR LERNMATERIAL (L1)	L1: ... da geht es für mich darum, welche Vorstellung die von ihren Arbeitsmaterialien haben. ... Diese Selbständigkeit im Umgang mit den Lernmaterialien nenne ich es mal. Das ist jetzt noch mal auf einer inneren Haltungs- und Bereitschaftsebene. #00:17:40-6#
2.	7. STRUKTURIERTES VORGEHEN	L2: Ja, ich nehme da z. B. war, dass da manche nicht mal mit dem Lernmaterial kommen. (...) Und andere, die sich wöchentlich die einzelnen Kapitel schriftlich zusammengefasst haben, obwohl ich das nie angegeben habe, dass das gemacht werden muss. #00:21:54-2#
3.	3. STRUKTURIERTHEIT (L3)	L3: Ja, oder auch in der Bearbeitung von Hausübungen, Hausarbeiten, die die Studierenden abgeben. Da erkennt man es schon am Schriftbild oder Aufbau oder Durchnumerieren. Also manche geben Hausübungen ab, da haben die vorne ein Inhaltsverzeichnis drin und manche schreiben einfach alles runter. Und dieses Strukturierte hilft vielleicht auch, weil Ingenieure viel mit Normen arbeiten müssen und die hier dann auch zitieren müssen usw. #00:11:41-0#
4.	1. KLAR STRUKTURIERTE PRÄSENTATIONSFORM (L8)	L8: Ein idealtypischer Studierender zeichnet sich zum einen dadurch aus, dass er klar, strukturiert und prägnant seine Ideen präsentieren, visualisieren oder verbalisieren kann, je nachdem was es für Ideen sind. #00:06:27-1#
5.	2. ANGEMESSENER METHODENEINSATZ (L8)	L8: Ich würde es zum einen an meiner subjektiven Wahrnehmung festmachen, also, dass ich glaube, dass die Methode dort Sinn machen würde. Zum anderen, (...) dass die Studierenden in der Lage sind plausibel darzulegen mit welchen Zielen sie die Methode einsetzen. #00:10:51-4#
6.	2. STRUKTURIERTES VORGEHEN (ZEITMANAGEMENT) (L14)	L14: Das sind häufig Leute, wo man im Vorfeld mitkriegt, ... dass die die Texte schon gelesen haben, dass die schon eine Struktur für ihre Stunde haben. Die vielleicht auch nochmal mit Fragen, die sich in der Vorbereitung ergeben haben, auf einen zukommen. ... Ja, sehr oft zeigt sich das dann auch in der Qualität. Ich will jetzt nicht behaupten immer, aber schon sehr oft. #00:17:22-8#
7.	7. WISSEN EINBRINGEN & MITNEHMEN (L16)	L16: Und da sehe ich natürlich auch diejenigen, die strukturiert sind, zum einen anhand von guten, kritischen Fragen, zum anderen aber auch sind es diejenigen, die dann am Anfang der Veranstaltung entweder Fragen schon beantworten können oder aber nochmal reflektieren, Rückmeldung geben, wenn ich eine Frage stelle. Also das sicherlich. #00:16:50-7#
8.	2. STRUKTURIERTES HERANGEHEN (INHALTLICH) (L17)	L17: Das heißt also, das ist mehr so eine Art, wie man an Texte herangeht, wo man allerdings dazu sagen muss - die sind ja mittlerweile alle sehr jung in den grundständigen Studiengängen - das wird in der Schule nicht vermittelt. #00:12:32-4#
9.	5. SELBSTORGANISIERTES LEBEN (L17)	L17: Ja, mit dem strukturierten Herangehen meinte ich eher strukturiertes inhaltliches Herangehen an die Texte. ... Und das andere ist eher wie die ihr Leben selbst organisieren in Bezug auf einen gewissen Zeitpunkt. Also das heißt z. B. eine Präsentation muss zu einem bestimmten Zeitpunkt fertig sei. ... Und das ist ein ganz wichtiger Punkt, dass die später alle nicht mehr ununterbrochen kontrolliert werden, sondern ihnen wird gesagt: „Du hast die Aufgabe, egal wie Du es schaffst, aber bis dahin muss es fertig sein.“ Und da merkt man bei manchen auch schon einen Unterschied. #00:25:34-3#
10.	4. PFLICHTBEWUSST / GUT	L20: Und die sind dann wirklich wohl strukturiert, wie er seinen Ordner

	STRUKTURIERT	aufgebaut hat, wo er die (Texte) zu finden hat. Und die verschiedenen Textpassagen sind markiert, das sieht man dann. ... so mit den Markern halt, ... oftmals verschiedenfarbig ... Also da sieht man, da sind Gedanken vorausgegangen, auch durch die Verschiedenfarbigkeit ... Aber das liegt dann ordentlich da, der wird aber nie aktiv werden. #00:15:03-9#
--	--------------	---

10.3.12. „UNREFLEKTIERTHEIT“ (UNSENSIBEL)

Die Zuordnung im Einzelnen wird im Folgenden dargestellt.

„UNREFLEKTIERTHEIT“ (UNSENSIBEL)		
Nr.	NAME	BESCHREIBUNG
1.	4. UNREFLEKTIERTES FRAGEN (L4)	L4: Ja, also mehrmaliges Nachfragen. Da weiß man dann nicht, ob er nicht zugehört hat oder ob er es nicht verstanden hat - das muss man dann auch hinnehmen, finde ich. #00:15:37-0#
2.	9. UNANGEMESSENES DISTANZVERHALTEN (L9)	L9: Welche, die eher so auf Kumpeltyp machen ... #00:18:33-3# L9: Vielleicht auch unangemessene Distanz und Respekt ... das hört sich nicht so hart an wie respektlos ... unangemessenes Distanzverhalten, ja ... #00:20:06-8#
3.	6. „POLARISIERER“ (UNSENSIBEL) (L13)	L13: Genau, das sei mal dahingestellt, ob ihm das egal ist oder er es nicht merkt. Ich glaube unsensibel sein will man eigentlich generell nicht, das ist glaube ich eher so ein negatives Bei-Produkt, dass man selber nicht so ganz unter Kontrolle hat vielleicht. Weil jetzt einfach das Gespür in dem Fall jetzt nicht für die Inhalte, sondern das Gespür dafür, wie ich nach außen wirke, vielleicht einfach nicht so stark ausgeprägt ist. #00:20:16-6#
4.	7. „KUMPEL“ (FEHLENDE TRENNUNG VON PERSON UND INHALT) (L13)	L13: Die Duzen z. B., wo ich mich immer ziemlich erschrecke, dann private Gespräche auch mir gegenüber, die nicht zur Veranstaltung passen und die Vorerwartung, dass ich schon so eine Art Koalition mit denen gebildet habe. #00:23:04-0#
5.	11. „STREBER“ (L17)	L17: ..., die mich immer gerne nach Ende des Seminars ansprechen. Und die dann irgendwie kommen „Ich hab da noch eine Frage ...“ ... Die gehen mir ein bisschen auf die Nerven. ... Aber wenn da irgendjemand mit mir sein weiteres Studium besprechen will, das geht dann irgendwie nicht. Aber da gibt es einige, die kommen dann wirklich gerne nach jeder zweiten Sitzung zu mir, die irgendwo gelernt haben, man muss sich bekannt machen. Und der Witz an der Sache ist, ich behalte das Gesicht ja auch. #00:41:35-6#
6.	8. KEINE MANIEREN (L17)	L17: Es gibt die, die keine Manieren haben, ... zeigt sich beispielsweise so, dass ich einen - das ist schon ein bisschen her - den habe ich dann auch gleich rausgeschmissen. ... Also nee, einer war mal eingeschlafen ... und das geht ja nun gar nicht. ... Und was ich schwer ertrage, ist so abwertendes Verhalten gegenüber mir oder auch v. a. gegenüber den präsentierenden Studenten. Da saß einer in der ersten Reihe und liest den Spiegel. Also den habe ich dann auch wirklich ziemlich zur Sau gemacht und der hat das dann auch nicht noch mal gemacht. ... Wie gesagt, es gibt eine Reihe von Leuten, die so etwas wie Desinteresse signalisieren. #00:33:42-8#
7.	10. MÄNNLICHE EHRE (L18)	L18: ... das ist so diese männliche Ehre, die da rüber kommt, wo sie denken, dass sie als Männer jetzt einer Frau gegenüber sich nochmal besonders verhalten müssen, damit klar ist, dass die alte Ordnung doch gilt, auch wenn sie als Mann im Seminar sitzen und eine Frau das Seminar leitet. #00:29:19-7#
8.	9. UNREIFE STÖRER (L18)	L18: Die haben manchmal so ein Primanerverhalten ... das ist manchmal so ein Schülerverhalten, was die dann so drauf haben. wo die sich dann stark fühlen, wenn sie neben jemandem sitzen und irgendwie dann rumalbern können. Und sich dann noch toll fühlen, wenn sie der da vorne mal eben was gesagt haben, oder so, oder mal gestört haben. #00:24:05-5#
9.	6. KRITISCHE HALTUNG	L20: Da ist die Tasche nicht ausgepackt, da liegt nichts auf dem Tisch, kein Stift oder sonst was. ... Das geht so zwei Stunden, oder zwei Sitzungen und hoppla, beim dritten Mal merkt man entweder ist sie weg, diejenige Person oder aber sie öffnet sich. Und dann wird auch noch anders am Tisch gegessen, es wird vielleicht auch mal was gesagt. Also so langsam wird eingestiegen. #00:26:12-5#

10.3.13. „FLEISS/PFLICHTBEWUSSTSEIN“ (AUS UNSICHERHEIT)

Die Zuordnung im Einzelnen wird im Folgenden dargestellt.

„FLEISS/PFLICHTBEWUSSTSEIN“ (AUS UNSICHERHEIT)		
Nr.	NAME	BESCHREIBUNG
1.	5. FLEISS (SICHERHEITSBEDÜRFNIS) (L3)	L3: Ja, also diejenigen, die sich jedes Wort mitschreiben und wissen zu dem Zeitpunkt, zu dem sie das mitschreiben, noch gar nicht, was sie damit anfangen können. Aber die haben Angst, dass denen irgendetwas durchs Netz geht, geht denen sonst verloren und die können das dann so nochmal rausholen, indem sie das in Ruhe nacharbeiten. #00:17:31-7#
2.	5. PFLICHTBEWUSST UNSELBSTÄNDIG (L9)	L9: Also so Strebsame vielleicht, die immer wieder nachgefragt haben ... #00:09:50-4#
3.	4. FLEISSIGES BIENCHEN (L11)	L11: ... v. a. weiblich, lesen fleißig Texte, verbleiben teilweise allerdings bei der „technischen“ / „theoretischen“ Erfassung und dringen nicht zum nachhaltigen Lernen vor (Extremfall: prüfungsbezogenes Auswendiglernen / entfremdetes Lernen) ⁵⁶
4.	4. HART ARBEITEN (L12)	L12: Ja, „Unsicherheit“ und „kompensieren mit viel Arbeit“ sind zwei Aspekte. Obwohl ich das kompensiere und durch harte Arbeit mit der Unsicherheit in Zusammenhang bringe, sind es trotzdem zwei Aspekte. #00:14:56-6# (1)
5.	5. UNSICHERHEIT (BEDINGT DURCH HERKUNFT) (L12)	
6.	12. VORGABEN UMSETZEN (V. A. ERSTE GENERATION AKADEMIKER) (L12)	L12: Die im Norden sind schon eher darauf bedacht, zu beachten, das wie zu machen haben und mehr auf die Umsetzung, aber nicht auf das Generieren von Ideen. Also die einen haben Ideen und verkaufen sie. Und die anderen haben keine eigenen Ideen, setzen das Fachliche aber sehr gut um. ... Genau, die setzen Vorgaben um. Ich weiß jetzt auch nicht, ob das ein Punkt ist, bezogen auf diese erste Generation von Akademikern. #00:16:22-6# (1)
7.	7. FLEISSIG (ENGAGIERT, TUN WOLLEN, WISSBEGIERIG) (L14)	L14: Wobei, wie gesagt, die beiden, die ich jetzt gerade im Kopf habe, sind mit Sicherheit keine Überflieger, die werden hier auch keinen Einser-Abschluss machen, da bin ich mir ziemlich sicher. Aber mit ihrem Fleiß und ihrem Engagement werden die letztendlich einen einigermaßen Abschluss hier machen. #00:39:38-1#
8.	4. EIFRIGE (FLEISSIGE) (L15)	L15: Das ist nochmal ein bisschen anders. Ich finde, das ist nicht durchgehend so, aber das hat sich als Bild so ein bisschen stabilisiert, dass relativ viele der Studierenden mit Migrationshintergrund demonstrieren, dass sie denken, sie müssen sich besonders bemühen, weil sie eben diesen Hintergrund haben. Ich weiß jetzt nicht, ich weiß jetzt nicht wie viel davon in meinem Kopf schon Konstruktion ist. ... Aber das ist dann mehr so das Umgehen mit dem Fremdsein, also mit dem vielleicht fremd sein, weiß man nicht so genau, anders sein. #00:19:00-9#

10.3.14. „GETEILTE AUFMERKSAMKEIT“ (TEILZEITSTUDIUM)

Die Zuordnung im Einzelnen wird im Folgenden dargestellt.

„GETEILTE AUFMERKSAMKEIT“ (TEILZEITSTUDIUM)		
Nr.	NAME	BESCHREIBUNG
1.	6. TEILZEIT- STUDIERENDE (L7)	L7: Ja, wir haben sogar eine Teilzeitstudienordnung deswegen eingeführt. Also man kann hier bei uns als Teilzeitstudium auch Psychologie studieren. ... Genau, dass sind nicht immer Trittbrettfahrer, sondern eben Teilzeitstudierende, Leute, die nebenher arbeiten ... Familie ist auch ein Grund. #00:25:59-3#

⁵⁶ Mitschrift wegen Aufzeichnungsdefekt

2.	4. DE-FACTO-TEILZEIT (DOPPELBELASTUNG, ERWERBSTÄTIG) (L14)	<p>L14: ... im Lehr-Lernkontext verhalten die sich nicht anders, das ist unterschiedlich. Also ich denke, dass die, die tatsächlich 20 Stunden oder so arbeiten, oder zwischendurch manchmal auch noch mehr ... das ist für mich aber auch eine ganz klare Sache, die können nicht nach Studienverlauf studieren. #00:23:55-3#</p> <p>L14: Ja, die wollen das zwar größtenteils für sich selbst nicht wahrhaben, aber eigentlich ist es so, dass sie de facto Teilzeit studieren. Und wenn sie das für sich selbst mal so wahrnehmen würden und auch realisieren würden, würden sie glaube ich unter dem Strich sich selbst den größten Gefallen tun, und eigentlich das Studium dann viel stringenter durchziehen können. #00:24:34-3#</p>
----	--	---

10.4. ZUORDNUNG BEZÜGLICH ZUSAMMENHÄNGEN MIT DIVERSITY-DIMENSIONEN

10.4.1. Migrationshintergrund (ausländische Studierende)

1. Keine spezifischen Verhaltensweisen (heterogenes Leistungsniveau) (11)
2. Studienrelevante Sprachprobleme (verstärkt bei Migranten, ausländischen Stud.) (6)
3. Zusammenhang Migration, Zurückhaltung, Unsicherheit, Eifer (teils mit Gender gekoppelt) (4)
4. Nicht oder nur teils erkennbar (3)
5. Regional unterschiedlich (3)
6. Dominanz (Überheblichkeit in Kombination mit männlichem Geschlecht) (2)

Migrationshintergrund / ausländische Studierende(16 LP)

1. KEINE SPEZIFISCHEN VERHALTENSWEISEN (HETEROGENES LEISTUNGSNIVEAU) (11)

- L1: Ja, ich nehme mittlerweile auch wahr die zunehmende Zahl an Studierenden mit Migrationshintergrund, sei es durch Aussehen, das ich dann zuschreibe, sei es durch Namen, den ich lese, oder durch sprachlichen Akzent (...) darin wieder eine sehr heterogene Gruppe, also zwischen den einen, bei denen dieses Merkmal nur relevant wird, weil der Name eben nicht klingt wie Müller, Meyer, Schmidt (...) auf den Lernprozess ... unterschiedlich, also ich nehme darunter Studierende wahr, die so in diesem normalen, mittleren Engagement laufen, ich nenne das mal mittleres Engagement ... oder wo auch jemand zu der Gruppe gehört, so ich sage „wow, wow, ... ja, die sind ja dran am Thema“ ... ich nehme aber auch innerhalb der Gruppe, die ich identifiziere qua Namen oder Aussehen - Achtung, da muss ich ja vorsichtig sein - mit irgendeiner Art des Migrationshintergrunds ... auch wahr, gegenüber der anderen Gruppe, ... eine schwächere Studienzugangssituation, also bis dahin, dass ich schon verleitet war zu sagen, das müssen wir mal statistisch erheben. #00:11:14-6#
- L3: Also ich kenne reine Frauengruppen, ich kenne total gemischte Gruppen. Natürlich tun sich oft Frauen mit Migrationshintergrund, z. B. welche die Kopftuch tragen, oft eher zusammen, das beobachtet man schon mal, aber da kann genauso gut auch eine woanders dazwischen stecken. ... Aber diese verschiedenen Verhaltensweisen bilden sich auch in diesen Gruppen. Und ich kann auch nicht sagen, dass jetzt bei gemischten Gruppen unbedingt immer die Männer die Sprecher sind, das sind auch oft Frauen. ... Da müsste man vielleicht noch mal drauf achten, ob es da Kombinationen gibt, die häufiger auftauchen. Aber alle Kombinationen sind mir bekannt. #00:44:26-8#
- L6: Bezogen auf die soziodemographischen Merkmale wie Migration, Geschlecht ... nehme ich jetzt im Hinblick auf die beschriebenen Verhaltensweisen keine Unterschiede wahr. #00:49:11
- L7: Naja, unter dieses „nicht können“ fällt auch, dass der Ausbildungsstand nicht unserer Norm entspricht bei den Personen mit Migrationshintergrund. Und da habe ich ganz unterschiedliche Erfahrungen. Also es gibt Personen in dieser Gruppe, die sind deutlich besser als unsere. Und dann gibt es aber auch Personen, die sind deutlich schlechter. Und die Herausforderung besteht dann darin, wie bei den deutschen Studierenden auch, hier denen, die nicht können - also bei denen der Ausbildungsstand deutlich schlechter ist - auf die Sprünge zu helfen, und denen, die vielleicht deutlich besser sind, beizubringen, dass sie die anderen nicht abhängen. #00:18:57-5#
- L7: Alle benannten Merkmale und Verhaltensweisen sind auch bei den Studierenden mit Migrationshintergrund sichtbar. #00:22:57-7#
- L8: Ja, also die Studierenden mit ausländischem Hintergrund sind prinzipiell ja nicht dümmer. Was ich

auch wahrnehme bei den Studierenden mit asiatischem Hintergrund und bei den Maschinenbauern, die tendenziell sowieso mehr technische Kompetenz haben als der durchschnittliche Psychologie-Studierende, da sind häufig die Folien gut layoutet, sie sehen konsistent aus ... das muss ich sagen, ist dort häufig eher besser. #00:38:25-5#

L10: Migrationshintergrund ist schon sichtbar, ich würde aber nicht sagen, dass sich das in einem unterschiedlichen Verhalten in der Vorlesung zeigt. Auch das hängt eher an der Person selbst als an der Herkunft. ... Personen mit beruflicher Erfahrung hatte ich jetzt da eher nicht den Fall. Das war in der Vorlesung schon recht gleich verteilt, was diesen Aspekt angeht. #00:16:29-2#

L11: Ja im Prinzip können alle Studierenden unabhängig von ihrer Zugehörigkeit alle benannten Verhaltensweisen zeigen. Die Verhaltensweisen können alle Männer, alle Frauen, alle Studierenden mit und ohne Migrationshintergrund, unabhängig von ihrem sozialen Hintergrund zeigen. #00:10:27-9#

L12: Die mit Migrationshintergrund finden sich wirklich mehr im Norden und ich stelle wirklich sehr große Unterschiede fest ... da würde ich trotzdem eher auf den sozio-ökonomischen Status kategorisieren. Die Erfahrung hab ich auch in XXX bei Seminaren gemacht. Da waren wirklich tolle Leute, die waren gut sozialisiert, die konnten sich toll präsentieren ... die waren echt exzellent ... Deshalb würde ich eher die andere Kategorisierung wie sozio-ökonomischer Status oder Leistungsmotivation als Migrationshintergrund im Vordergrund sehen. #00:39:36-2# (2)

L13: Die Sprachprobleme ... an der Stelle, wo es problematisch wird, da wo es darum geht, einen Lernerfolg im Seminar zu gewährleisten, oder eine Beteiligung am Unterrichtsgeschehen, das war bei mir bisher immer mit Migration verbunden und nicht mit anderen Merkmalen. Die tun sich einfach schwer, es sind komplizierte Texte mit denen wir uns beschäftigen. Ich kann ja die Texte selber nicht noch mal übersetzen oder so. ... In der Regel sind das - meiner Wahrnehmung nach - die zweite Generation von Migranten hier. ... Und auch Migration ist generell ja kein Problem. Also wir haben ja auch superviele Migranten, die zu den super fitten Studierenden gehören. Das ist jetzt nicht pauschal gemeint, aber da wo es große Sprachprobleme gibt, das sind dann in der Regel auch Migranten. #00:36:13-6# (1)

L14: Wie gesagt, bei diesen Sachen, wenn wir das unter Diversitätsaspekten berücksichtigen, dann würde ich halt wirklich sagen, es ist das Alter und es ist der Schultyp auf dem sie Abitur machen. Also die würde ich doch ein bisschen als gravierender einschätzen, wo es Unterschiede gibt. ... Auf der anderen Seite kommen gerade die mit Migrationshintergrund ganz oft von der Gesamtschule. Also da kommen mehrere Faktoren einfach zusammen. Also wahrscheinlich ist es dann mehr die Gesamtschule als der Migrationshintergrund an sich. #01:03:54-5#

L20: ... gar nicht, also, was ich hier an der Uni mache, nein ... da sind also auch Frauen mit Migrationshintergrund, sehr offen, ja. #00:22:37-3#

2. STUDIENRELEVANTE SPRACHPROBLEME (VERSTÄRKT BEI MIGRANTEN, AUSLÄNDISCHEN STUD.) (6)

L5: Migrationshintergrund wäre nicht das richtige, sondern Sprachkenntnisse. Also bei Migranten, die in Deutschland aufgewachsen sind und fließend Deutsch sprechen, spielt das überhaupt keine Rolle. Hingegen bei jemandem, der noch nicht so lange da ist oder jedenfalls nicht besonders gut deutsch spricht, die meinen vielleicht nicht, dass Zuhören reicht, aber sie verhalten sich so, weil sie wenig sprachliches Selbstvertrauen haben. #00:30:43-4#

L7: Die Studierenden mit Migrationshintergrund und sprachlichen Problemen fallen oft in die Kategorie der „Trittbrettfahrer, die nicht können“. Die trauen sich nicht, weil sie diese Sprachbarriere haben. #00:17:47-3#

L8: Bezogen auf die interdisziplinären Projekte kommen wir zum Thema Interkulturalität. Dort wird nicht bei vielen, aber bei einigen, v. a. Studierenden des Maschinenbaus, die Sprachproblematik sichtbar. Im Maschinenbau sind die Studierenden viel interkultureller, v. a. auch asiatische Mitstudierende, die es in der Psychologie relativ wenig gibt - die meist auch schlecht Deutsch können. Es sind ca. 50 % Asiaten und 50 % aus dem slawischen Raum. #00:36:27-7#

L13: Die Sprachprobleme ... an der Stelle, wo es problematisch wird, da wo es darum geht, einen Lernerfolg im Seminar zu gewährleisten, oder eine Beteiligung am Unterrichtsgeschehen, das war bei mir bisher immer mit Migration verbunden und nicht mit anderen Merkmalen. Die tun sich einfach schwer, es sind komplizierte Texte, mit denen wir uns beschäftigen. Ich kann ja die Texte selber nicht noch mal übersetzen oder so. ... In der Regel sind das - meiner Wahrnehmung nach - die zweite Generation von Migranten hier. Und auch Migration ist generell ja kein Problem. Also wir haben ja auch superviele

Migranten, die zu den super fitten Studierenden gehören. Das ist jetzt nicht pauschal gemeint, aber da wo es große Sprachprobleme gibt, das sind dann in der Regel auch Migranten. #00:36:13-6# (1)
L15: Sprachliche Probleme, gibt es, ja, aber weniger. Die meisten (ausländischen Studierenden) kommen sprachlich ziemlich gut klar, die verstehen manche Worte nicht, dann erkläre ich ihnen das, wenn sie mir ein Signal geben, dass sie das nicht verstehen. #00:47:40-1#
L17: Mit Sprachschwierigkeiten bin ich häufiger konfrontiert. Da habe ich polnische Studierende oder afrikanische Studierende, die einfach deutlich mehr Schwierigkeiten haben sich in Deutsch auszudrücken und dann natürlich auch sehr zurückhaltend sind, was die aktive Beteiligung angeht. #00:17:54-2#
3. ZUSAMMENHANG MIGRATION, ZURÜCKHALTUNG, UNSICHERHEIT, EIFER (TEILS MIT GENDER GEKOPPELT) (4)
L7: Ja, durchaus, also das fängt an mit Sprachproblemen, dass die Studierenden sehr viel scheuer sind als deutsche Studierende. #00:03:50-3#
L11: ... das ist eine Frau, die hat Migrationshintergrund, sagt im Seminar wenig, das aber fundiert ... die würde ich bei dieser Ideal-Studentin einordnen. Es gibt ja auch Studierende aus dem Arbeitermilieu oder bildungsfernen Schichten - die hatte ich in XXX - hier sind das dann eben eher Migranten. Es gibt große Ähnlichkeiten zwischen denen, die aus der Berufspraxis kommen, und den Migranten hier. Das sind ganz ähnliche Verhaltensweisen. #00:02:36-5#
L15: Dann habe ich immer wieder ausländische Studierende, oder wie man heute so schön sagt, Studierende mit Migrationshintergrund. ... Ich finde die häufig ziemlich eifrig, bemüht #00:16:55-5#
L15: Das ist nochmal ein bisschen anders. Ich finde, das ist nicht durchgehend so, aber das hat sich als Bild so ein bisschen stabilisiert, dass relativ viele der Studierenden mit Migrationshintergrund, demonstrieren, dass sie denken, sie müssen sich besonders bemühen, weil sie eben diesen Hintergrund haben. Ich weiß jetzt nicht, wie viel davon in meinem Kopf schon Konstruktion ist. ... #00:19:00-9#
L19: Und dann fand ich, so in der Interaktion hat man es nur dann gemerkt, dass es eine Unterschiedlichkeit gibt, wenn - ich sag mal - Sprachkenntnis betroffen war. ... Ich glaube da hat man dann eher gemerkt, dass ... oder meine Interpretation war dann auch, dass Leute sich nicht gemeldet haben, weil ihnen der Schritt fehlte, sich auszudrücken. #00:06:32-5#
4. NICHT ODER NUR TEILS ERKENNBAR (3)
L1: Ja, ich nehme mittlerweile auch wahr die zunehmende Zahl an Studierenden mit Migrationshintergrund, sei es durch Aussehen, das ich dann zuschreibe, sei es durch Namen, den ich lese, oder durch sprachlichen Akzent (...) darin wieder eine sehr heterogene Gruppe, also zwischen den einen, bei denen dieses Merkmal nur relevant wird, weil der Name eben nicht klingt wie Müller, Meyer, Schmidt (...) auf den Lernprozess ... unterschiedlich, also ich nehme darunter Studierende wahr, die so in diesem normalen, mittleren Engagement laufen, ich nenne das mal mittleres Engagement ... oder wo auch jemand zu der Gruppe gehört, so ich sage „wow, wow ...ja, die sind ja dran am Thema“ ... ich nehme aber auch innerhalb der Gruppe, die ich identifiziere qua Namen oder Aussehen - Achtung, da muss ich ja vorsichtig sein - mit irgend einer Art des Migrationshintergrunds .. auch wahr, gegenüber der anderen Gruppe, ... eine schwächere Studienzugangssituation, also bis dahin, dass ich schon verleitet war zu sagen, das müssen wir mal statistisch erheben. #00:11:14-6#
L5: Was ich beim Migrationshintergrund erstaunlicherweise eigentlich nicht feststelle, ist die fehlende Bereitschaft von Männern, auf eine Frau als Lehrperson zu hören, von ihr etwas anzunehmen. ... Migrationshintergrund - soweit ich ihn kenne - woher weiß ich es, vom Namen her ... kann auch erheiratet sein ... was man sich immer so denkt, die Muslimin mit dem Kopftuch und das äußere Erscheinungsbild ... aber genau weiß ich das nicht. #00:33:00-1#
L17: Migrationshintergrund lässt sich teilweise am Namen erkennen und am Aussehen vielleicht, aber da wird die Geschichte ein bisschen schwierig. Also erstmal ist natürlich auffällig, dass Leute mit Migrationshintergrund und v. a. auch ausländische Studierende in diesen drei Punkten (aktive Beteiligung, strukturiertes Herangehen, offene Präsentation) natürlich stark benachteiligt sind, wenn sie Sprachschwierigkeiten haben. #00:17:28-3#
5. REGIONAL UNTERSCHIEDLICH (3)
L12: In den Studiengängen im Süden hatten wir auch „richtig“ ausländische Studierende, die nur zum

Studium gekommen sind. Und hier im Norden, allein durch diesen Numerus clausus in der Psychologie, da haben wir Studierende mit Migrationshintergrund, aber keine ausländischen Studierenden. In Bayern gibt es grundsätzlich kaum Leute mit Migrationshintergrund. Und die ausländischen Studierenden dort, die hatten es natürlich schwer, die haben sich zwar auch immer um mich geschart, als jemand, der sie verstehen würde. #00:39:26-2#

L16: Das ist das, was auffällig ist. Weil wir sonst, wenn wir andere sozio-demographische Merkmale nehmen, ist das der Anteil der Personen mit Migrationshintergrund. Wenn ich jetzt im Vergleich zu XXX mir anschau oder zu XXX, wo es einen sehr großen Anteil von ausländischen Studierenden im weitesten Sinne gab, haben wir das in der XXX nicht in dem Maße. Es gibt natürlich ausländische Studierende, aber die kann ich jetzt nicht als Gruppe stärker wahrnehmen oder auch nicht ausländische respektive inländische Studentinnen stärker. #00:02:53-9# (1)

L19: Ich finde in XXX waren es oftmals so ein männlicher ... „Migrations-Habitus“. Und hier ist es aber eher so, da sind es die Sportstudenten beispielsweise. ... überhebliches Dominanzverhalten, ja schon eher sowas in der Richtung. Vielleicht hat es auch was mit „Revier markieren“ oder keine Ahnung was zu tun. So dieses erstmal in die Situation gehen und „möglichst dicke Schultern machen“. #00:11:18-5#

6. DOMINANZ (ÜBERHEBLICHKEIT IN KOMBINATION MIT MÄNNLICHEM GESCHLECHT) (2)

L18: Und dann gibt es natürlich unsere türkischen Männer vor allen Dingen auch, die dann auch in Seminaren denken, sie müssten der Seminarleiterin jetzt mal Bescheid sagen. ... #00:28:57-5#

L18: ... das ist so diese männliche Ehre, die da rüber kommt, wo sie denken, dass sie als Männer jetzt einer Frau gegenüber sich nochmal besonders verhalten müssen, damit klar ist, dass die alte Ordnung doch gilt, auch wenn sie als Mann im Seminar sitzen und eine Frau das Seminar leitet. #00:29:19-7#

L19: Eine andere Perspektive betrifft jetzt eher das Männer-Frauen-Ding, dort, aber nicht nur dort, das erlebe ich hier auch ... ich weiß gar nicht, wie ich das fassen soll. Wenn Leute erstmal so (mit verschränkten Armen, nach hinten gelehnt) dasitzen im Seminar und v.a. die Männer so da sitzen, die Frauen sitzen nicht so da. ... Ich finde in XXX waren es oftmals so ein männlicher ... "Migrations-Habitus". ... Vielleicht hat es auch was mit "Revier markieren" oder keine Ahnung was zu tun. So dieses erstmal in die Situation gehen und "möglichst dicke Schultern machen". #00:11:18-5#

L12: Und dann gibt es auch die anderen, die oft am Kopftuch erkennbar sind, die immer diese besondere Stellung einnehmen wollen und ... das ständig auch betonen, weil ich mich durch diese besondere Stellung nicht mit den anderen vergleichen brauche. Und das gleiche merke ich jetzt im Norden, dass einige sehr stark darauf beharren, damit sie sich nicht mit den anderen vergleichen brauchen und "eine Ausrede für sich haben". #00:39:36-2# (2)

10.4.2. Gender/Geschlecht

1. Selbstdarstellung (Dominanz und Überheblichkeit bei Männern teils in Kombination mit Migration) (5)
2. Gender ohne Zusammenhang zu spezifischen Verhaltensaspekten (4)
3. Aktive Beteiligung (Performance bei Frauen) (3)
4. Zurückhaltung (Schüchternheit, im Hintergrund, bei Frauen in Kombination mit Migration) (3)

Gender (12 LP)

1. SELBSTDARSTELLUNG (DOMINANZ, ÜBERHEBLICHKEIT BEI MÄNNERN, TEILS MIT MIGRATION KOMBINIERT) (5)

L7: Es gibt ca. 20 % Studierende mit Migrationshintergrund im Fachbereich Elektrotechnik. In der Psychologie sind die Frauen deutlich überrepräsentiert. Die würden prinzipiell aber alle der benannten Verhaltensweisen zeigen. Wobei die Männer vielleicht in der Kategorie „Trittbrettfahren - nicht wollen, selbstbewusst auftreten“ ein bisschen häufiger sind. Aber es gibt auch Frauen, die so sind. ... Also die Diversity-Merkmale liegen quer zu den wahrgenommenen Verhaltensweisen. ... Zwar ist es so, dass beispielsweise auch die Studierenden mit Migrationshintergrund häufiger in der Gruppe mit sprachlichen Barrieren sind, aber prinzipiell kommen sie in allen Gruppen vor. #00:30:22-0#

L14: Also Selbstdarsteller sind eher die Männer, das würde ich jetzt schon mal sagen. Natürlich gibt es vereinzelt auch mal Frauen. Die eher stillen sind tendenziell eher Frauen. Stillere sind gerade Migrantinnen, das muss man sehr stark sagen. #01:02:56-3#

L17: Ich überlege gerade. ... Moment, einer fehlte glaube ich jetzt noch. Es gibt die Leute, das was wir am Anfang hatten - Männer v. a. - die sich gerne selbst präsentieren. ... Selbstdarsteller, ganz genau. #00:42:58-9#

L17: Nee (es gibt von denen) viel weniger Frauen. ... Ich will nicht sagen, dass es die überhaupt nicht gibt, aber wenn ich mich daran jetzt erinnere ... ich assoziiere das am ehesten mit männlichem Verhalten. #00:43:27-5#

L17: Ich glaube es gibt eine ganze Reihe von Verrückten unter den Studies. ... Ich merke das weniger, weil ich als Prof einfach eine Autorität habe. Aber was meine Mitarbeiterinnen mir zum Teil erzählen, da stellen sich v. a. die Männer ganz unangenehm heraus, die dann wirklich versuchen, die auch ein Stückchen fertig zu machen. Die (Mitarbeiterinnen) sind noch jung, eine ist sogar auch noch blond, und die steht dann als Dozentin da und dann gibt es Männer, die durchaus meinen, sie müssten sich dann irgendwie ... nachweisen, dass sie auch nicht besser sind als sie als Mann, dass sie selbst das eigentlich viel besser können. Da gibt es anscheinend auch so eine Männer-Frauen-Problematik, die erfahre ich so natürlich nicht. Aber ich habe das auch schon mal erlebt, dass eine Mitarbeiterin aus dem Seminar kam und hier wirklich heulend herumgesessen hat, weil sie da mit einem nicht klar gekommen ist. #00:30:56-6#

L18: Und dann gibt es natürlich unsere türkischen Männer vor allen Dingen auch, die dann auch in Seminaren denken, sie müssten der Seminarleiterin jetzt mal Bescheid sagen. #00:28:57-5#

L18: ... das ist so diese männliche Ehre, die da rüber kommt, wo sie denken, dass sie als Männer jetzt einer Frau gegenüber sich nochmal besonders verhalten müssen, damit klar ist, dass die alte Ordnung doch gilt, auch wenn sie als Mann im Seminar sitzen und eine Frau das Seminar leitet. #00:29:19-7#

L18: Ja und dann gibt es natürlich noch die Charmanten ... (die zeichnen sich dadurch aus), dass die so ein bisschen kokettieren einerseits natürlich mit ihren Nachbarinnen - die Mehrheit sind ja Frauen, die sind dann wie der Hahn im Korb so ein bisschen auch - und versuchen es natürlich dann auch immer mal mit der Dozentin. So durch dieses Lächeln und Charme rüberbringen ... das sind Männer dann. ... eher der Hahn im Korb ... das ist so ein bisschen kokett, ein bisschen charmant, nach allen Seiten. #00:37:03-6#

L19: Eine andere Perspektive betrifft jetzt eher das Männer-Frauen-Ding, dort, aber nicht nur dort, das erlebe ich hier auch ... ich weiß gar nicht, wie ich das fassen soll. Wenn Leute erstmal so (mit verschränkten Armen, nach hinten gelehnt) dasitzen im Seminar und v. a. die Männer so da sitzen, die Frauen sitzen nicht so da. ... Ich finde in XXX waren es oftmals so ein männlicher ... „Migrations-Habitus“. Und hier ist es aber eher so, da sind es die Sportstudenten beispielsweise. ... überhebliches Dominanzverhalten, ja schon eher sowas in der Richtung. Vielleicht hat es auch was mit „Revier markieren“ oder keine Ahnung was zu tun. So dieses erstmal in die Situation gehen und „möglichst dicke Schultern machen“. #00:11:18-5#

2. GENDER OHNE ZUSAMMENHANG ZU SPEZIFISCHEN VERHALTENSASPEKTEN (5)

L3: Also ich kenne reine Frauengruppen, ich kenne total gemischte Gruppen. Natürlich tun sich oft Frauen mit Migrationshintergrund, z. B. welche, die Kopftuch tragen, oft eher zusammen, das beobachtet man schon mal, aber da kann genauso gut auch eine woanders dazwischen stecken. ... Aber diese verschiedenen Verhaltensweisen bilden sich auch in diesen Gruppen. Und ich kann auch nicht sagen, dass jetzt bei gemischten Gruppen unbedingt immer die Männer die Sprecher sind, das sind auch oft Frauen. Wir haben alle Kombinationen. Da müsste man vielleicht noch mal drauf achten, ob es da Kombinationen gibt, die häufiger auftauchen. Aber alle Kombinationen sind mir bekannt. #00:44:26-8#

L5: Das ist bei uns natürlich etwas besonders, weil wir in unserm Studiengang einen sehr großen Frauenanteil haben, wir haben sehr wenige Männer. ... Bei uns findet man prinzipiell alle benannten Verhaltensweisen bei beiden Geschlechtern, auch das fehlende Selbstvertrauen, das vielleicht in anderen Studiengängen eher bei Frauen zu finden ist. Unterschiede kommen hier zum Tragen bezogen auf ... Migrationshintergrund wäre nicht das richtige, sondern Sprachkenntnisse. Also bei Migranten, die in Deutschland aufgewachsen sind und fließend Deutsch sprechen, spielt das überhaupt keine Rolle. Hingegen bei jemandem, der noch nicht so lange da ist oder jedenfalls nicht besonders gut deutsch spricht, die meinen vielleicht nicht, dass Zuhören reicht, aber sie verhalten sich so, weil sie wenig sprachliches Selbstvertrauen haben. #00:30:43-4#

L6: Bezogen auf die soziodemographischen Merkmale wie Migration, Geschlecht ... nehme ich jetzt im Hinblick auf die beschriebenen Verhaltensweisen keine Unterschiede wahr. #00:49:11-7# (1)

L7: Es gibt ca. 20 % Studierende mit Migrationshintergrund im Fachbereich Elektrotechnik. In der

Psychologie sind die Frauen deutlich überrepräsentiert. Die würden prinzipiell aber alle die benannten Verhaltensweisen zeigen. Wobei die Männer vielleicht in der Kategorie „Trittbrettfahren - nicht wollen, selbstbewusst auftreten“ ein bisschen häufiger sind. Aber es gibt auch Frauen, die so sind. ... Also die Diversity-Merkmale liegen quer zu den wahrgenommenen Verhaltensweisen. ... Zwar ist es so, dass beispielsweise auch die Studierenden mit Migrationshintergrund häufiger in der Gruppe mit sprachlichen Barrieren sind, aber prinzipiell kommen sie in allen Gruppen vor. #00:30:22-0#

L9: Im Prinzip sind alle bisher benannten Verhaltensweisen geschlechtsunabhängig ... #00:23:15-1#

3. AKTIVE BETEILIGUNG (PERFORMANCE BEI FRAUEN) (3)

L15: Die Aufmerksamen sind überwiegend Frauen in meinen Seminaren. Es wäre aber auch möglich, dass die „Verpennten“, „Selektierer/innen“ oder die „Eifrigen“ Frauen sind, absolut. Es gibt bei allen auch immer Männer dabei, also das mischt sich. Ich würde jetzt sozusagen nicht nach Geschlecht unterscheiden, sondern es gibt auch bei den männlichen Teilnehmern verschiedene Typen, so ganz stille, die durchsitzen, welche, die immer so richtig am tun und machen sind und mit dabei sind, sich melden und fragen. #00:20:17-1#

L16: ... (sichtbare Unterschiede) würde ich sagen, vordergründig erstmal gar keine ... also vordergründig, wie gesagt, das ist eine Veranstaltung zwischen 300 und 400 Personen. Es ist so, dass ich meine Vorlesung so aufbaue, dass sie auch interaktive Elemente enthält. Das heißt, ich stelle Fragen oder ich stelle Punkte zur Diskussion. Und da ist es so, dass wir im Bauingenieurwesen ungefähr 1/3 Frauen haben, dass ich aber gleichwohl bei der aktiven Beteiligung einen höheren Frauenanteil als aktive Beteiligte erlebe. ... im Prozess, dass heißt es melden sich dann überproportional viele Frauen, die wohl eher antizipieren ein Wissen über das Thema zu haben oder sich äußern wollen. Also das ist so dieser erste vordergründige Teil. #00:01:26-2# (1)

L17: Von der Präsentation her habe ich den - ich hoffe ja nicht, dass ich jetzt irgendwelchen Geschlechterstereotypen aufsitze - also von der Form eher den Eindruck, dass das bei Frauen häufiger ein bisschen lebendiger ist. Und das ist auch nicht alles so abgelesen und wenn abgelesen, dann aber so, wie man es machen soll. ... Ich find ja ... die Art der Präsentation, die Performance, die finde ich schon, das kann man denke ich schon sagen, unterm Strich bei Frauen besser. Weil die irgendwie mehr so diese offene Art haben ... Aber was jetzt das strukturierte Herangehen angeht, das ist unterschiedlich, ja. Da würde es mir jetzt schwer fallen, das jetzt irgendwie zuzuordnen. #00:14:31-3#

L17: Also ich nehme das schon wahr, wenn jemand durchgängig aufmerksam ist. Nur, ob die dadurch dann auch gut sind, das ist was anderes. Ja, die nehme ich wahr, aber, die nehme ich sehr selektiv wahr. ... Das nehme ich in erster Linie bei Frauen wahr. Weil ich vielleicht auch bei Frauen mehr drauf achte als bei Männern. ... Die wenigen Beispiele, die ich jetzt gerade vor Augen habe, das waren Frauen. #00:38:31-3#

4. ZURÜCKHALTUNG (SCHÜCHTERNHEIT, IM HINTERGRUND BLEIBEN BEI FRAUEN IN KOMBINATION MIT MIGRATION) (3)

L4: Also wenn ich noch die Gruppe „Zurückhaltend“ ergänzen würde, dann sind Frauen mit Kopftüchern eher zurückhaltend. Treten dann auch meist in Gruppen von 2-3 auf, die dann zurückhaltender sind. Wobei sich das dann im direkten, persönlichen Kontakt in der Sprechstunde nicht widerspiegelt. Aber in der großen Gruppe verschwinden sie doch gerne. #00:21:18-3#

L14: Also Selbstdarsteller sind eher die Männer, das würde ich jetzt schon mal sagen. Natürlich gibt es vereinzelt auch mal Frauen. Die eher stillen sind tendenziell eher Frauen. Stillere sind gerade Migrantinnen, das muss man sehr stark sagen. #01:02:56-3#

L19: Naja, es gibt natürlich immer in solchen Kleingruppen, wenn ich dann sage „o.k., fassen Sie das zusammen auf Meta-Plan ...“, dann gibt es auch immer die Frauen, die schreiben. ... das können auch Männer sein, keine Frage. #00:40:28-9#

10.4.3. Bildungshintergrund (Akademiker-Kind, Arbeitsmilieu)

1. Keine spezifischen Verhaltensweisen (heterogenes Leistungsniveau) (5)
2. Zusammenhang Bildungshintergrund, Zurückhaltung, Unsicherheit, Eifer, Orientierungsbedarf (teils mit Geschlecht gekoppelt) (4)
3. Nicht bzw. nur teils erkennbar (3)

Bildungshintergrund (Akademiker-Kind, Arbeitermilieu) (8 LP)

1. KEINE SPEZIFISCHEN VERHALTENSWEISEN (HETEROGENES LEISTUNGSNIVEAU) (5)

L11: Ja im Prinzip können alle Studierenden unabhängig von ihrer Zugehörigkeit alle benannten Verhaltensweisen zeigen. Die Verhaltensweisen können alle Männer, alle Frauen, alle Studierenden mit und ohne Migrationshintergrund, unabhängig von ihrem sozialen Hintergrund zeigen. Das streut. ... Also ich glaube, dass durch die größere Heterogenität in der Zusammensetzung der Studierendenschaft, durch die soziale Öffnung der Hochschulen neue Lerntypen hereinkommen. Und da ist ein erheblicher Teil dabei, die wollen ein stärker verschultes Studium, oder sagen wir mal ein stärker strukturiertes, verlässliches Studium, bei dem sie wissen, was wird von mir verlangt. Und in den 50er-, 60er-Jahren, als nur Kinder in die Unis kamen, deren Eltern auch schon seit Generationen immer in Unis gewesen sind, das waren mehr so die eleganten Überflieger. Die konnten schon mitreden und die haben ein verschultes Studium natürlich gehasst. Aber auch das streut eben, das kann man nicht Eins-zu-Eins zuordnen. #00:10:27-9#

L13: Also man merkt schon ganz schnell, wer „working class hero“ ist und wer Kind aus gutem Hause - sage ich mal - ist, aber das ist noch nie ein Problem gewesen in meinen Veranstaltungen. #00:33:46-5# (1)

L13: Ja, klar, die können alle anderen beschriebenen Verhaltensfacetten auch zeigen. Es ist sogar im Gegenteil so, dass wenn in deiner Familie noch niemand eine Berufsausbildung gemacht hat und du selber vom Abitur ins Berufsschullehramt kommst, hast du hier (in der beruflichen Bildung) Probleme. Während, wenn du aus einer Arbeiterfamilie kommst und selber gerade eine Ausbildung gemacht hast, bist du teilweise hier sogar groß im Vorteil. #00:34:28-8# (1)

L14: Mit dem Bildungshintergrund, das weiß ich meistens ja gar nicht. Also von daher finde ich das sehr, sehr schwierig. Und ich denke in Bezug auf die gefundenen Kriterien (Elemente) wollte ich das nicht wirklich daran fest machen. Wir haben einfach auch welche, die sind mit dem Studium überfordert, für die ist das Studium nichts. Die Eltern sind aber Akademiker und sie müssen bei uns studieren, weil ihre Eltern möchten, dass sie ein Studium absolvieren. Die sind eigentlich gänzlich damit überfordert, wo eine Ausbildung besser wäre. #01:05:48-9#

L17: Ich habe andere Fälle, wo ich dachte, Mensch, Mädels aus gutem Haus, also vom Auftreten her, und die kam dann aus XXX - da gibt es auch gute Häuser - ... Also da muss ich sagen, das kann ich nicht unterscheiden. ... Man merkt natürlich, man hat die Stereotypen im Kopf, keine Frage, und so geht man mit den Leuten auch um, das wird Ihnen genau so gehen. ... Aber da merke ich dann wirklich ganz häufig, dass ich da dann einfach falsch liege. #00:20:56-4#

L18: Und ansonsten gibt es aber auch welche, die sind da ganz selbstbewusst. ... aber eher etwas eigen-sinniger, in dem Sinne, dass sie natürlich schon eine andere Erwartung auch mitbringen. Das ist die eine Gruppe, die älteren Frauen, die dann nach der Familienphase nochmal studieren. #00:26:54-9#

2. ZUSAMMENHANG BILDUNGSHINTERGRUND, ZURÜCKHALTUNG, UNSICHERHEIT, EIFER, ORIENTIERUNGS-BEDARF (TEILS MIT GENDER GEKOPPELT) (4)

L11: ... das ist eine Frau, die hat Migrationshintergrund, sagt im Seminar wenig, das aber fundiert ... die würde ich bei dieser Ideal-Studentin einordnen. Es gibt ja auch Studierende aus dem Arbeitermilieu oder bildungsfernen Schichten - die hatte ich in XXX - hier sind das dann eben eher Migranten. Es gibt große Ähnlichkeiten zwischen denen, die aus der Berufspraxis kommen, und denen Migranten hier. Das sind ganz ähnliche Verhaltensweisen. #00:02:36-5#

L11: Diejenigen, die auf stärkere Verschulung angewiesen sind, das sind mehr die fleißigen, die können sich aber entwickeln zu den kritisch fundierten. Aber zunächst mal brauchen die mehr Basiswissen. In meinem Lehrgebiet, Staat, Verfassungsrecht, Verfassungstheorie kommt man z. B. nicht wirklich weiter ohne ein halbwegs historisches Wissen. Also über französische Revolution und deutsche Demokratiebewegung, Unterschiede mit Mittelalter und Neuzeit ... Und das haben einfach Migranten weniger, das haben Kinder ohne ein gymnasiales Abitur weniger. Also wer den Realschulabschluss und eine Banklehre gemacht hat, der hat das nicht. #00:13:58-3#

L12: Die im Norden sind schon eher darauf bedacht, zu beachten, wie sie das zu machen haben und mehr auf die Umsetzung, aber nicht auf das Generieren von Ideen. Also die einen haben Ideen und verkaufen sie. Und die anderen haben keine eigenen Ideen, setzen das Fachliche aber sehr gut um. ... Genau, die setzen Vorgaben um ... und dort lernst du eigentlich, dass du zuliefern musst, dass du die

Vorgaben umsetzen musst und nicht dem Vorgesetzten erzählst, wie man alles besser machen könnte. #00:16:22-6# (1)

L18: Also ich habe ja in meinen Veranstaltungen auch häufig ältere Frauen, die also über den zweiten Bildungsweg noch jetzt im Studium sind. Und die haben natürlich auch nochmal so ein bestimmtes Verhalten. Zum Teil ist das so, dass sie dann hinterher auch in Gruppen zusammenstehen. Dann ist es klar, dass sie nochmal darüber reden, während die normalen Studierenden, die verschwinden sofort, wenn dann eine Veranstaltung vorbei ist. Und dann merkt man, dass die nochmal so ein bisschen sich austauschen, wie das war und so. Die sind immer sehr aufmerksam auch und wenn man sie ermuntert, dann sagen sie auch was. Aber sie brauchen auch so ein Stück Anlauf dafür, dass sie eine gewisse Sicherheit haben, dass ich mir das auch anhöre. Es gibt offensichtlich so z. T. Also bei einer ist mir das sehr stark aufgefallen, dass die sich dann so ein bisschen geschämt hat eigentlich auch und dann sich überwinden musste, mich anzusprechen bzw. überhaupt etwas zu sagen. #00:26:54-9#

L19: Also für mich sind die Verhaltensweisen schon soziodemographisch geprägt ... viele, die ich wahrnehme ... Was ich hier zum Beispiel positiv sehe ist, so etwas wie ... Schicht, wo man merkt, dass hier glaube ich auch Leute studieren, die wohnen hier im Umfeld. Das ist so eine ganz klassische Uni, so das Einzugsgebiet maximal 30 km beträgt. Und wo ich mich bei mehreren Studierenden - glaube ich - zurückerinnere fühle an meine Studierendenzzeit. Wo zum Teil durchschimmert, dass sie zu der ersten Generation gehören, die studiert. Wo dann in Nebengesprächen z. T. rauskommt, „ich weiß nicht, wenn ich fragen kann. Meine Eltern machen das und das“ oder „ich weiß nicht, wie das hier an der Uni funktioniert, wo genau, weil meine Freundinnen sind alle nicht Studenten“ und so Dinge, die erfahre ich manchmal. #00:14:52-6#

3. NICHT BZW. NUR TEILS ERKENNBAR (3)

L5: Der Aspekt Bildungsaufstieg wird für mich nicht sichtbar und ich will das auch gar nicht thematisieren. Das ist für mich ein Element, das mich nichts angeht und was meiner Ansicht nach sowieso fehlt am Platze ist. ... Es ist in meinen vielen Jahren der Lehrerfahrung schon mal vorgekommen, dass jemand von sich aus erzählt hat und die sprachlichen Schwierigkeiten thematisiert hat, die durch sein soziales Umfeld entstehen. Aber ansonsten kümmere ich mich da nicht drum, das geht mich nichts an. #00:33:00-1#

L14: Mit dem Bildungshintergrund, das weiß ich meistens ja gar nicht. Also von daher finde ich das sehr, sehr schwierig. Und ich denke in Bezug auf die gefundenen Kriterien (Elemente) wollte ich das nicht wirklich daran fest machen. Wir haben einfach auch welche, die sind mit dem Studium überfordert, für die ist das Studium nichts. Die Eltern sind aber Akademiker und sie müssen bei uns studieren, weil ihre Eltern möchten, dass sie ein Studium absolvieren. Die sind eigentlich gänzlich damit überfordert, wo eine Ausbildung besser wäre. #01:05:48-9#

L17: Da (beim Bildungshintergrund) vertue ich mich immer regelmäßig. Ich habe gerade den Cousin von Marko Reus - dem Stürmer von Borussia Dortmund - im Seminar gehabt. ... Ich bin ein großer Fan von Marko Reus, aber er hat nun sicher keinen Bildungshintergrund. Und da habe ich dann gemerkt, wie ich das bei seinem Cousin auch angenommen habe. Der hat eine der bestformulierten Hausarbeiten vorgelegt, die ich seit langem gesehen habe. Der hat richtig Interpunktion und so etwas beherrscht. Ich habe andere Fälle, wo ich dachte, Mensch, Mädel aus gutem Haus, also vom Auftreten her, und die kam dann aus XXX - da gibt es auch gute Häuser - ... Also da muss ich sagen, das kann ich nicht unterscheiden. #00:20:56-4#

L11: „Meta-Ebene“ in Zusammenhang mit dem „bildungsbürgerlichen Habitus“, könne Kontexte, Muster, Geschichten, Bilder zu den Themen in Verbindung setzen, blenden mit diesen teils bereichernden, ergänzenden Geschichten, verbleiben teils dann aber auf dieser Meta-Ebene ohne „wirklich einzutauchen“, da sie glauben das Thema schon zu kennen und sich nicht anstrengen zu müssen.⁵⁷

10.4.4. (Berufs-)Erfahrung (2. Bildungsweg)

1. Erfahrung als studienförderlich (5)
2. Unreife (Orientierungsbedarf bei Jüngeren bzw. Studienanfängerinnen) (3)

⁵⁷ Mitschrift wegen Aufzeichnungsdefekt

(Berufs-)Erfahrung (2. Bildungsweg) (8 LP)

1. ERFAHRUNG ALS STUDIENFÖRDERLICH (5)

- L2: Genau. Wir haben auch ältere Studierende mit einem größeren Erfahrungsschatz, was jetzt Familie und Beruf und so angeht, aber die können trotzdem desinteressiert sein oder die können sehr motiviert Spaß haben. Die Lernzeit absitzen würden sie wahrscheinlich eher nicht machen. #00:35:35-6#
- L6: Einige dieser Aspekte würde ich - wie wir es ja auch schon gemacht haben - eher den reiferen Studierenden zusprechen als den Neulingen. Ansonsten würde ich da keine Zuschreibungen machen. #00:50:03-9# (1)
- L13: Die einzigen, die positiv herausstechen, sind eigentlich die Wirtschaftswissenschaftler. Die haben häufig vorher schon eine Ausbildung gemacht, bevor sie angefangen haben zu studieren. Und haben deshalb hier (beim Gespür für das Thema) gewisse Vorteile und sind auch vom Auftreten irgendwie anders. ... Die sind anders vorsozialisiert in ihrem Auftritt, also von der Kleiderordnung, über Gesprächsverhalten ... die können trotzdem in die bisherigen Kategorien hier überall reinfallen. #00:40:31-1# (1)
- L14: Das würde ich jetzt wirklich mal unter Diversity-Aspekten wahrnehmen: das Alter der Studierenden. Das betrifft insbesondere die Studierenden, die schon eine Berufsausbildung haben, das sind dann meist welche, die sich sehr bewusst für unser Studienfach interessieren, entscheiden. Und die bringen auch wieder so etwas wie Fleiß mit und „ich will“. ... Da waren auch in den Einführungsveranstaltungen zum ersten Semester relativ viele dabei, die entweder schon ein soziales Jahr hatten oder auch schon im Ausland waren, so dass ich auch so das Gefühl habe, das tut denen eigentlich gut. Dass das viel besser ist als wenn die direkt von der Schule kommen, mit dieser Erfahrung gehen die viel ernsthafter da dran. #01:00:54-1#
- L18: Also ich habe ja in meinen Veranstaltungen auch häufig ältere Frauen, die also über den zweiten Bildungsweg noch jetzt im Studium sind. Und die haben natürlich auch nochmal so ein bestimmtes Verhalten. Zum Teil ist das so, dass sie dann hinterher auch in Gruppen zusammenstehen. Dann ist es klar, dass sie nochmal darüber reden, während die normalen Studierenden, die verschwinden sofort, wenn dann eine Veranstaltung vorbei ist. Und dann merkt man, dass die nochmal so ein bisschen sich austauschen, wie das war und so. Die sind immer sehr aufmerksam auch und wenn man sie ermuntert, dann sagen sie auch was. Aber sie brauchen auch so ein Stück Anlauf dafür, dass sie eine gewisse Sicherheit haben, dass ich mir das auch anhöre. Es gibt offensichtlich so z. T. Also bei einer ist mir das sehr stark aufgefallen, dass die sich dann so ein bisschen geschämt hat eigentlich auch und dann sich überwinden musste, mich anzusprechen bzw. überhaupt etwas zu sagen. Und ansonsten gibt es aber auch welche, die sind da ganz selbstbewusst. ... aber eher etwas eigensinniger, in dem Sinne, dass sie natürlich schon eine andere Erwartung auch mitbringen. Das ist die eine Gruppe, die älteren Frauen, die dann nach der Familienphase nochmal studieren. #00:26:54-9#

2. UNREIFE & ORIENTIERUNGSBEDARF BEI JÜNGEREN/STUDIENANFÄNGERINNEN (3)

- L5: Was ich meine festzustellen, ist das ein größeres Maß an Unselbstständigkeit da ist speziell bei den Studienanfängern. Die werden stärker an die Hand genommen in der Schule, die werden stärker an die Hand genommen wenn sie hier anfangen und das fördert auch nicht gerade die Selbstständigkeit. Ansonsten bezogen auf die Verhaltensweisen, über die wir gesprochen haben, da ist zwischen damals und heute kein großer Unterschied. #00:03:56-2# (3. Aufnahme)
- L9: Also ich habe halt so die Erfahrung gemacht, auch als ich noch selbst studiert habe, dass ganz viele sehr junge Frauen, bei uns waren es halt hauptsächlich Frauen, direkt nach dem Abitur zum Studium kommen und suggeriert bekommen, dass sie die nächsten Führungskräfte sind und einen hohen Stand haben, weil sie einen Studienplatz haben. Das finde ich ein bisschen gefährlich, daher geht es darum, die so ein wenig auf dem Boden zu halten ... so vielleicht ... dass die einerseits nicht „abheben“, sich andererseits aber auch nicht unter Wert verkaufen. ... Wenn die direkt von der Schule kommen, sind die teils 19 oder 20, also ja auch noch sehr jung. #00:08:18-4#
- L15: Die Braven, das sind natürlich eher jüngere Studierende, also bei Älteren ist das nicht ausgeschlossen, aber ich glaube nicht so häufig. Eher Anfänger/innen, Bachelor erstes, zweites, drittes Semester oder so. Und diese Beratungsrunden mache ich glaube ich vor allem deswegen, weil ich das dann überhaupt sehen kann, oder hören kann, und weil ich dann direkt damit umgehen kann. ... Manche Studierenden sagen in einer Ansammlung von 15 Personen bei weitem nicht alles, was sie sagen wollen könnten. #00:41:03-2#

10.5. ZUORDNUNG ZU DEN INTERVIEWÜBERGREIFENDEN KONSTRUKT-KATEGORIEN

10.5.1. Zuordnung zu Konstrukt-Kategorien bezogen auf den individuellen Lernprozess

	KONSTRUKT-KATEGORIE INDIVIDUELLER LERNPROZESS	GEGENPOL	NENNUNGEN (70)
1	ERLEICHTERT (FÖRDERT) DEN INDIVIDUELLEN LERNPROZESS	HEMMT (ERSCHWERT) DEN INDIVIDUELLEN LERNPROZESS	17
2	DER LERNPROZESS WIRD AKTIV SELBST GESTALTET	ERWARTUNG (BEDARF) DER LERNANLEITUNG	13
3	NACHHALTIGES (GANZHEITLICHES) LERNEN (INHALTLICH)	PUNKTUELLES (ENTFREMDETES) LERNEN (INSTRUMENTELL)	14
4	ERHÖHT ABSCHLUSSQUALITÄT & -WAHRSCHEINLICHKEIT	MINDERT ABSCHLUSSQUALITÄT & -WAHRSCHEINLICHKEIT	14
5	OFFENHEIT (PERSÖNLICHE ENTWICKLUNG)	VERSCHLOSSENHEIT (STAGNATION)	11

1. ERLEICHTERT (FÖRDERT) - HEMMT (ERSCHWERT) DEN INDIVIDUELLEN LERNPROZESS (17)

	KONSTRUKT	BESCHREIBUNG
1.	3. FREUDE AM ERKENNEN - NICHTS WISSEN WOLLEN (L1) (VERGLEICH: DURCHDRINGEN-WOLLEN & ENGAGEMENT)	L1: Der kommt stärker in dem Wissbegierig vor. Also Freude daran haben, etwas entdeckt zu haben, Freude daran haben, eine neue Erkenntnis auf die Unterrichtspraxis übertragen zu können. #00:39:35-5#
2.	5. LERNANGEBOT AUSSCHÖPFEN - SICH SELBST AUSBREMSEN (POLUNG UMGEKEHRT) (L1) (VERGLEICH: DURCHDRINGEN-WOLLEN & DEVOTE HALTUNG)	L1: Also sie unterscheiden sich. Die Person mit devoter Haltung bremst sich selber aus. #00:00:39-1#, L1: „Das Lernangebot voll nutzen“, ausschöpfen, aus dem Vollen schöpfen #00:01:05-6#
3.	7. UNTERSTÜTZENDES MOMENTS - EIGENE EINSCHRÄNKUNG (L1) (VERGLEICH: DURCHDRINGEN-WOLLEN & NAIVITÄT KLUGHEIT)	L1: Die Klugheit, ja. Eine dankbare Voraussetzung, eine sehr hilfreiche ... ein unterstützendes Moment ist die Klugheit. #00:09:48-1#, L1: ... da fehlt etwas, da ist derjenige nicht ausgestattet, da fehlt eine Fähigkeit, das ist der Mensch ..., der hat es schwerer, dem fehlt etwas für die Geschichte, die er da tun soll. #00:10:27-8#
4.	4. TALENTIERT - ETWAS KOMPENSIEREN MÜSSEN (L3) (VERGLEICH: NEUGIERIG & FLEIßIG / SICHERHEITSBEDÜRFNIS)	L3: Ja, kann man schon so sagen. Der eine hat ein besseres Gedächtnis, ein besseres Aufnahmevermögen und der andere kompensiert das mit Fleiß und muss eben mehr Zeit investieren im gesamten Lernprozess. #01:06:40-1#
5.	2. BEFÖRDERT DEN LERNPROZESS DES/DER EINZELNEN - BEHINDERUNG DES LERNPROZESSES DER/DES EINZELNEN (L6) (VERGLEICH: GEZIELTE AKTIVITÄT & KRITIKFÄHIGKEIT)	L6: Die Kritikfähigkeit setzt mehr voraus als die zielgerichtete Aktivität ... mehr an entwickelter Persönlichkeit ... mehr an geistiger Offenheit. #00:57:36-4#, L6: Das bedeutet für den Lernprozess des Einzelnen ein offeneres Aufnehmen von Gegenargumenten ... eine generelle Fähigkeit möglicherweise Fehler anzunehmen ... #00:58:15-3#, L6: Die Konsequenz für den Lernprozess ist besseres Lernen. Es befördert den Lernprozess. #00:58:28-5#
6.	2. FÖRDERT DEN LERNPROZESS DES EINZELNEN IN DER GRUPPE - VERZÖGERT DEN LERNPROZESS DES EINZELNEN (L8) (VERGLEICH: KLAR STRUKTURIERTE PRÄSENTATIONS-FORM & ANGEMESSENER METHODENEINSATZ - TRIADE MIT: WIEDERKÄUEN, INKONSISTENZ DER DARSTELLUNG BZW. SINNFREIER METHODENEINSATZ)	L8: Der Einzelne ist natürlich viel mehr involviert, wenn er nicht nur stummer Zuhörer ist, sondern in irgendeiner Form teilnimmt. Selbst wenn er passiver Teilnehmer ist, ist es immer noch gut, wenn die Präsentationsform immer mal wechselt. ... So dass durch die Abwechslung der Monotonie vorgebeugt wird und dadurch der Lernprozess nicht unmittelbar, aber mittelbar verbessert wird. #00:50:59-5#, L8: Ich glaube ... ein schlechtes Referat ist

		<p>verschwendete Zeit für den einzelnen Zuhörer ..., so dass er sich letztendlich mit den Inhalten selber vertraut machen muss. (...) Insofern würde ich eher tendieren zu einem „verzögert den Lernprozess des Einzelnen“, ja. ... und Verzögern geht natürlich auch mit einer Erschwerung einher und erfordert mehr eigenen Einsatz, mehr eigene Ressourcen. #00:52:24-8#</p>
7.	<p>3. FÖRDERT DEN LERNPROZESS DER REFERENTEN - VERHINDERT DEN LERNPROZESS DER REFERENTEN (L8) (VERGLEICH: KLAR STRUKTURIERTE PRÄSENTATIONSFORM & ANGEMESSENER METHODENEINSATZ - TRIADE MIT: WIEDERKÄUEN, INKONSISTENZ DER DARSTELLUNG BZW. SINNFREIER METHODENEINSATZ)</p>	<p>L8: Ein drittes Konstrukt hatten wir noch, nämlich den Lernprozess des Referenten. Um eine klare strukturierte Präsentationsform, einen angemessenen Methodeneinsatz zu planen und vorzubereiten, muss ich den Stoff natürlich sehr viel mehr durchdringen, mich sehr viel mehr damit beschäftigen - z. B. Zusammenhänge begreifen, vielleicht Sekundärliteratur lesen oder es mit anderen Inhalten des Seminars verknüpfen. Wenn der Referent auf so etwas hinarbeitet und das erreicht, dann hat er sehr viel mehr gelernt, als jemand, der vielleicht nicht so strukturiert ist oder nur wiederkaut, oder ähnliches. Es ist also auch ein persönlicher Lerngewinn des Referenten. #00:53:52-5#</p>
8.	<p>9. LEICHTIGKEIT BEIM LERNEN - ERSCHWERTES LERNEN (L9) (VERGLEICH: AKTIV-MOTIVIERT & SELBSTREFLEKTIERT)</p>	<p>L9: Der Lernprozess ist für die einfacher, irgendwie so etwas wie ein Selbstläufer ... durch die Motivation, die sie haben und dadurch, dass sie ohnehin aktiv sind, ist der Lernprozess vereinfacht, würde ich vielleicht sagen ... das Lernen geht leichter von der Hand ... sie tun sich einfacher beim Lernen ... vielleicht sowas wie Leichtigkeit beim Lernen. #01:22:33-4#, L9: Auf der anderen Seite steht ein erschwertes Lernen. Erschwert durch unterschiedliche Dinge ... z. B. dadurch dass jemand alles immer wieder kritisch hinterfragt und dann nicht weiterkommt im Lernprozess und das frustrierend ist, oder dass jemand unselbständig ist und immer wieder nachfragen muss und der Prozess deswegen nicht ans Laufen kommt ... dadurch ist das Lernen selbst erschwert. #01:23:13-4#</p>
9.	<p>8. SPAß AM LERNPROZESS (LEICHTIGKEIT) - SCHWERFÄLLIGKEIT IM LERNPROZESS (L12) (VERGLEICH: KRITISCH HINTERFRAGEN & KREATIV QUERDENKEN)</p>	<p>L12: ... kritisch hinterfragen und kreativ querdenken ... so begrifflich gesehen könnte es auch etwas Gemeinsames sein. Aber es ist so wie Intelligenz und Kreativität. Du kannst hoch intelligent sein und trotzdem nicht kreativ. ... Also das eine ist mehr dieses fachliche Hinarbeiten und das andere ist auch ohne viele fachliche Inhalte einfach loszudenken ... Ja das hat auch was mit Spaß am Lernen zu tun ... weil sonst findet es sich schon in den bisherigen Konstrukten ... also dann sagen wir hier (beim kreativen Querdenker) Spaß am Lernprozess haben. Und bei dem kritisch Hinterfragen ... genau der Kreative hat so eine Leichtigkeit und der kritisch Hinterfragende eine Ernsthaftigkeit, in dem Sinne. ... Ernsthaftigkeit, vielleicht auch schwerfällig, im Gegensatz zu leicht. #01:19:31-3#</p>
10.	<p>10. VORAUSSETZUNG ZUM STUDIUM GEGEBEN - VORAUSSETZUNG ZUM STUDIUM NICHT GEGEBEN (L13) (VERGLEICH: GESPÜR FÜR DAS THEMA & SPRACHPROBLEME)</p>	<p>L13: ... ja, den Förderbedarf wird es schon geben. ... so etwas könnte man jetzt aufmachen: hoher und niedriger Förderbedarf. Wobei das für uns ja nur eine sehr geringe Rolle spielt. Also individuelles Coaching ist etwas, das wir in der Regel ja nicht machen (können). ... #01:20:02-3#, L13: Ja, genau die Voraussetzungen (zum Studium) sind hier (bei denen mit Sprachproblemen) nicht gegeben. Also Voraussetzungen gegeben und nicht gegeben. #01:20:15-4#</p>

11.	3. FÖRDERT DEN EIGENEN/INDIVIDUELLEN LERNPROZESS - FÜHRT ZUR STAGNATION DES EIGENEN LERNPROZESSES (L14) (VERGLEICH: KRITISCHE AUSEINANDERSETZUNG & FEHLENDES FACHVERSTÄNDNIS)	L14: Ja, also bei den Ersten, die sich kritisch auseinanderzusetzen, die haben ja manchmal einfach auch erstmal so Gedanken und die bringen sie sozusagen ins Spiel. Und wenn das ein toller Gedanke ist, dann hebt man das ja auch hervor, oder lobt es. ... Und ich glaube, dass das halt für die ja dann halt auch schon ein positives Zeichen ist und dass sie sozusagen in ihrem Denken auch auf dem richtigen Weg sind, also so eine Art Bestätigung. ... Ja, fördert den individuellen Lernprozess, dass sie für sich selbst ja dann auch noch mal etwas mitnehmen. Es kommen manchmal so Äußerungen wie „mir kommt gerade der Gedanke“. Und das kann, wie gesagt, dann auch ein ganz toller Gedanke auch sein. Oder vielleicht stimmt der Gedanke auch nicht, aber auch das ist ja nicht schlimm, auch das kann das Ganze ja fördern. #01:18:57-5#
12.	6. BESCHLEUNIGEN DEN LERNPROZESS - BREMSEN DEN LERNPROZESS (L15) (VERGLEICH: BRAVE, VERPENNTE & EIFRIGE)	L15: ... also gemeinsam haben sie, dass man sie animieren muss oder locken muss. ... das gilt für beide ... ich denke gerade so über dieses Beschleunigen und Verlangsamen nach ... Also sie haben so Tempi im Lernen, in lehr-lernbezogener Kommunikation oder in solchen Prozessen. Ich glaube Brave - wie soll man sagen - Brave entsprechen ein bisschen so dem dritten Gang. Und Verpennte, da musst du immer runterschalten. ... Also Brave, wenn du die entsprechend kriegst, dann denken die ein bisschen mit und so. Also, die puschen jetzt nicht aber die gehen mit. ... Verpennte, wenn sie denn überhaupt mal einsteigen, die haben dann erstmal eine Menge noch nicht kapiert, oder die wissen bei einer ganzen Reihe von Dingen nicht, warum das jetzt so wichtig sein soll ... genau, da muss man nochmal zurückgehen und sagen „o.k. liebe Leute, überlegt Euch mal Folgendes: angenommen, Ihr müsset ... gibt es dann auch eine Möglichkeit das anders zu sehen?“ ... Also beides sind ja keine Leute, die treiben. #01:33:47-3#
13.	8. FÖRDERLICH FÜR EIGENEN LERNPROZESS - EIGENER LERNPROZESS WIRD NICHT GEFÖRDERT (L16) (VERGLEICH: BLICK AUF ALLE)	L16: O.k., die den individuellen Lernprozess fördern, habe ich jetzt hier: ganz klar, reine Anwesenheit ist nicht so hilfreich, Alltagswissen reicht, ja die würde ich so in die Mitte setzen, weil ich durchaus schon erlebt habe, dass die dann gut ans Diskutieren kommen. Störendes Verhalten hilft sicher nicht. Kritisches Nachfragen fördert sicher. Thematisch engagiert ist sicherlich auch eher förderlich. ... genau würde ich eher hierhin packen. Interesse über Veranstaltung hinaus, ist klar. #00:17:12-0#, L16: ... die fünf sind für mich ganz klar, das ist für mich nicht ganz so stark, wobei auch die aufmerksam Interessierten nicht ganz so stark, weil ich die abholen kann. Das ist so ähnlich wie die thematisch Engagierten, genau wie diese Alltagswissen reicht, das geht auch in so eine Richtung. Thematisch engagiert, ich glaube, die sind so ähnlich, wenn ich eine Skala machen müsste. Dann sind diejenigen sicher die am stärksten, das kritische Nachfragen ... und die sicherlich hier ... #00:18:35-1#
14.	1. VORAUSSETZUNG FÜR DEN LERNPROZESS IST GEGEBEN - FEHLENDE VORAUSSETZUNG FÜR DEN LERNPROZESS (L17) (VERGLEICH: BETEILIGUNG, SELBSTDARSTELLER & REIN KÖRPERLICH ANWESENDE)	L17: Beides setzt eine gewisse Aktivität voraus. Also wenn man sich aktiv beteiligt, da steckt es schon drin. Und als Selbstdarsteller muss man auch aktiv sein, sonst ist man kein Selbstdarsteller. ... Also Aktivität hat sehr viel Bedeutung. ... Ohne Aktivität kann man keinen Lernprozess

		vernünftig abschließen, also nur passiv geht es nicht. #00:48:24-6#, L17: (rein körperliche Anwesenheit) hat eine negative Wirkung (auf den Lehr-Lernprozess) ... fehlende Voraussetzung für den Lehr-Lernprozess. #00:51:44-7#
15.	4. FÖRDERLICH FÜR EIGENEN LERNPROZESS - ERSCHWERT EIGENEN LERNPROZESS (L17) (VERGLEICH: STREBER & STRUKTURIERTES HERANGEHEN)	L17: Streber können ja inhaltlich durchaus gut sein. ... Also Interesse finde ich schon ganz gut als Gemeinsamkeit. #01:02:08-3#, L17: Also es gibt ganz offensichtlich ein Interesse, aber dieses Interesse ist auf unterschiedlichen Ebenen. Und Interesse ist natürlich erstmal die Voraussetzung für einen guten Lehr- und Lernprozess, keine Frage. Wo es dann egal ist, ob man da was macht, weil man dem Dozenten einen Gefallen tun kann, oder weil man inhaltlich interessiert ist. ... Wir können es auch anders nennen, wir können auch sagen, Motivation, klar. Also, die sind in irgendeiner Art und Weise motiviert und nicht demotiviert. Sonst gäbe es da nicht die strukturierte Herangehensweise inhaltlich, sonst würde man es sonst irgendwie machen. Und die müssten dann auch hinterher nicht zu mir kommen. Also bei beiden gibt es so etwas wie Motivation. Das ist vielleicht besser noch als Interesse, stimmt. #01:04:03-6#
16.	3. LEICHTIGKEIT IM LERNEN - NICHT FOKUSSIERTES LERNEN (L18) (VERGLEICH: AUFMERKSAM AKTIVE & DIE AUFGEREGTEN)	L18: ... (es unterscheidet sich) die Aufmerksamkeit überhaupt auf das Lernen. ... Der Effekt ist, ob man leicht lernt oder ob man sozusagen auch Ängste hat irgendwas nicht mitzukriegen. #00:53:20-4#, L18: (der Gegenpol) das sind dann wahrscheinlich die, die lernen und versuchen auswendig zu lernen. Die dann aufgeregt werden, wenn irgendwas nicht ins System passt. Es ist eher so dieses ... eher so, dass nicht die ganze Aufmerksamkeit auf das Lernen gerichtet ist, sondern, dass die manchmal irgendwie nicht aufpassen. Also, dass die auch nicht immer aufmerksam sind. ... Zum Teil würde ich sagen, sind die nicht durchgängig aufmerksam. #00:54:33-5#
17.	1. FÖRDERT EIGENEN LERNPROZESS - HINDERT DEN EIGENEN LERNPROZESS (L20) (VERGLEICH: AKTIVES NACHFRAGEN & VERSCHLOSSEN BLEIBEN)	L20: Ich würde fast sagen, es hindert den eigenen Lernprozess. ... Hindert in der Richtung, dass er (der Verschlussene) schon was lernt, weil er hört ja zu, er nimmt was mit, aber er hätte noch mehr Möglichkeiten in der Interaktion vielleicht was zu lernen. ... genau, er schöpft die Potenziale nicht aus ... also er hindert sich damit ... #00:44:55-7#, L20: Für mich war das jetzt im ersten Moment wirklich so die Förderung wirklich so umfassend zu sehen, positiv. #01:15:30-4#

2. DER LERNPROZESS WIRD AKTIV SELBST GESTALTET - BEDARF DER LERNANLEITUNG (13)

	KONSTRUKT	BESCHREIBUNG
1.	1. AKTIV EIGENE LERNPROZESSE GESTALTEN - MACH MICH LERNEN (L1) (VERGLEICH: DURCHDRINGEN-WOLLEN & SELBSTVERANTWORTUNG FÜR LERNMATERIAL)	L1: Also eine Aufgabe, die man ja mit dem Studium gewählt hat aktiv annehmen, aktiv darauf zugehen, von sich aus kommen #00:23:40-9#, L1: ... die Verantwortung für das Gelingen den Dozierenden anheim geben, eigentlich keine Lust (...) es ist schon von hilflos bis keine Lust, ja ... #00:25:12-4#
2.	4. FLEISS - FAULHEIT (L1) (VERGLEICH:	L1: Also in dieser Bereitschaft, sich durch das Thema zu kneten, gibt es sozusagen die Möglichkeit, dass ich das

	DURCHDRINGEN-WOLLEN & WISSBEGIERIG)	tue, weil ich ein sehr fleißiger Mensch bin, obwohl mich das Ergebnis nicht so sehr interessiert. Also das meinte ich mit dem Fleiß. #00:42:19-0#, L1: Das wollte ich jetzt nicht sagen, weil es so direkt wäre, aber im Prinzip ist das andere ... oder Lustlosigkeit ... Faulheit klingt so extrem ... sonst sagt man immer fleißig - faul als Gegensätze aber es ist eher so ... nein es ist nicht Lustlosigkeit, weil die mehr am Inhalt ist ... ist schon eher Faulheit. #00:43:43-1#
3.	2. AKTIVE MITGESTALTUNG DES LERNPROZESSES - INHALTE ABGREIFEN (EGOISTISCH) L2, (VERGLEICH: KRITISCHE AUSEINANDERSETZUNG & AKTIVE BETEILIGUNGEN)	L2: In der Bedeutung für den Lehr-Lernprozess ist das auf jeden Fall eine sehr günstige Voraussetzung, um sich auch viel aus der Veranstaltung mitzunehmen, aber auch, um die Veranstaltung letztlich auch zu gestalten. Das sind beides, letztlich relativ extrovertierte Persönlichkeiten, die das Thema wahrscheinlich auch spannend finden, die sich damit kritisch auseinandersetzen, die eigene Ideen mit hineinbringen und diese auch aktiv in die Veranstaltung hinein formulieren. Dadurch geben sie zum einen Einblick in ihre eigenen Gedanken ... die Veranstaltung könnte noch ganz anders laufen, wenn andere sich auch so einbringen würden. #00:52:19-1#
4.	10. AUTODIDAKTISCHER LERNER (UNABHÄNGIG) - UNTERSTÜTZUNGSBEDARF (L2) (VERGLEICH: STRUKTURIERTES VORGEHEN & WENIG SELBSTLERNKOMPETENZ ⁵⁸)	L2: Der Gegenpol wäre glaube ich der „autodidaktische Lerner“. Das ist derjenige, der eigentlich die ganze Gruppe und mich gar nicht braucht, sondern sich die Inhalte eben selbst aneignet und da auch verschiedene sekundäre Lernstrategien ausgebildet hat. Und der wenig Selbstlernkompetente, der braucht die Strukturierung durch mich als Lehrperson. #01:53:55-6#
5.	11. BEWUSSTSEIN ÜBER BEDEUTUNG DES LERNPROZESSES FÜR DIE ZUKUNFT - KEIN BEWUSSTSEIN FÜR EIGENE VERANTWORTUNG IM LERNPROZESS (L2) (VERGLEICH: LERNZEIT ABSITZEN, EGOIST & KRITISCHE AUSEINANDERSETZUNG)	L2. Ja, ich hatte es ja Eingangs als „Unreife“ beschrieben ... (überlegt) ... Also auf der einen Seite Bewusstsein: „ich nutze die Zeit für mich“, um auch bestimmte Kompetenzen zu erwerben, die ich später benötige. Und auf der anderen Seite tatsächlich auch dieses Absitzen, sich der Bedeutung dieses Prozesses nicht bewusst zu sein. #02:01:24-1#
6.	3. AKTIV EIGENE GEDANKEN ENTWICKELN - PASSIV GEDANKEN AUFNEHMEN (L3) (VERGLEICH: NEUGIERIG & PFLICHTBEWUSST)	L3: „Aktiv eigenen Lernprozess gestalten“, ja, im Grunde ist es beim Neugierigen „eigene Gedanken entwickeln“. Und beim Pflichtbewussten ist es „die Gedanken aufnehmen“, passiv aufnehmen. #01:00:40-3#
7.	5. EIGENEN LERNPROZESS GESTALTEN - MIT DEM LERNPROZESS MITGEHEN (L3) (VERGLEICH: NEUGIERIG & EIGENSTÄNDIG)	L3: Ich würde sagen, die eigenständige Person holt sich selber Literatur, arbeitet ganz systematisch in den Veranstaltungen mit, weiß warum sie da sitzt und das macht. ... Also sie besorgt sich eben alles selber, da muss man nichts sagen. Der Neugierige fragt viel nach und von daher häuft der sein Wissen an und man sieht auch sein Interesse. Und bei der Eigenständigkeit, der kennt so seine Schritte, die er zu tun hat. #01:12:03-9#, L3: Folgen, „mit dem Lernprozess mitgehen“ und wenn wir jetzt beim Neugierigen sind, manchmal auch etwas vorpreschen, aber nicht selbst gestalten, ... sondern immer nur einen Step voraus. #01:13:36-8#
8.	6. SYSTEMATISCHES ABARBEITEN - KREATIVES CHAOS (L3) (VERGLEICH: NEUGIERIG & STRUKTURIERT)	L3: Also da ist der Strukturierte eher der Ingenieur und der Neugierige ist eher der Wissenschaftler. #01:14:50-1#, L3: Dieser Strukturierte kommt im Ingenieurstudium sehr gut zurecht, würde ich sagen. ... Weil die Ingenieurwissenschaften eine Kombination sind aus

⁵⁸ POLE GETAUSCHT

		Paragrafen und Festlegungen, aber auch aus Wissen über mechanische Zusammenhänge. Und der Neugierige wird vielleicht die Zusammenhänge besser erfassen. Und der Strukturierte wir die Aufgaben Stepp für Stepp so durcharbeiten. #01:16:12-3# (...)
9.	6. EIGENEN LERNPROZESS GESTALTEN - EIGENEN LERNPROZESS BLOCKIEREN (L4) (VERGLEICH: VERKNÜPFEN & UNAUFGESCHLOSSEN)	L4: Also hier beim Verknüpfen ist ja das Mit- und Weiterdenken sehr tief verankert. Und beim Unaufgeschlossen ist es der Versuch des Mitdenkens aber nicht Weiterdenken. #00:53:04-4#, L4: Ja genau, das wäre noch ein Aspekt, „den eigenen Lernprozess gestalten“. ... Der Gegenpol wäre dann, den eigenen Lernprozess blockieren, eigentlich ... #00:54:27-5#
10.	5. SELBST MOTIVIERT- MUSS MOTIVIERT WERDEN (L6) (VERGLEICH: ZIELERICHTETE AKTIVITÄT & UNTERFORDERT, GELANGWEILT PASSIVE)	L6: Fordert den Lehrenden natürlich insofern heraus, als er versuchen kann, die Passivität in Aktivität zu verwandeln: Im Sinne von Neustrukturierung der Arbeitsaufgabe oder Zuweisung einer anderen Arbeitsaufgabe. ... Aber das war es dann auch. #01:13:16-1#, L6: ... Strukturierungsbedarf, nicht unbedingt. Derjenige der unterfordert ist, der kann sich ja durchaus auch eine eigene Struktur geben, wenn er es denn möchte. ... Der ist nicht unbedingt darauf angewiesen, eine neue Struktur zu kriegen. #01:14:21-3#
11.	1. INTRINSISCH MOTIVIERTES LERNEN - GESTEUERTER LEHRPROZESS (L9) (VERGLEICH: PRAXISTRANSFER & AKTIV MOTIVIERT DABEI)	L9: Also ich kann die sehr viel selbständiger arbeiten lassen als andere, weil ich mich auf die auch verlassen kann, weil ich weiß, dass die da ein eigenes Interesse haben. Die sind eher intrinsisch motiviert als extrinsisch. Ich muss da als Lehrperson nicht mehr viel zugeben, sondern die wollen das halt selbst. #00:30:02-7#, L9: Ich würde es nicht extrinsisch motivierten Lernprozess nennen, weil das meiner Meinung nach ein anderer Prozess ist. ... Ich würde es dann eher sogar wieder Lehrprozess nennen. Das ist dann einfach wieder mehr Lehrprozess als Lernprozess ... gesteuerter Lehrprozess. #00:32:04-5#
12.	7. INTERESSE FÜR DAS THEMA - DESINTERESSE (L13) (VERGLEICH: GESPÜR FÜR DAS THEMA & DIE STILLER, ABGRENZUNG VON PASSIVEN VERWEIGERERN)	L13: Ja, das Interesse, das Interesse für das Thema ist bei beiden gegeben. Nur ist es eben bei den einen eher offen und bei den anderen ist es noch sehr verdeckt. #01:06:47-8#, L13: (Der Gegenpol wäre). völliges Desinteresse. ... das würde ich bei den Verweigerern finden. #01:07:29-4#
13.	5. FREIER EIGENER LERNPROZESS (100 %) - ÜBERLAGERTER LERNPROZESS (60 % : 40 %) (L19) (VERGLEICH: GEGENPOSITION - UNSICHERHEIT IM HABITUS & UNSICHERHEIT IM AUSDRUCK)	L19: Naja, da hätte ich gesagt, hat es auch was zu tun mit Selbstbewusstsein. Und die Bedeutung für den Lernprozess ... da ist die Frage für sich, oder für die Gruppe ... Wobei das für mich glaube ich was zu tun hat mit ... frei sein oder Luft haben, Position zu beziehen ... derjenige, der es hat, einfach durch sein Selbstbewusstsein. Ich bin so gesattelt und standfest ... auf beiden Füßen, dass ich das so sagen kann. Und hier (bei den Unsicheren) wird der Lernprozess an vielen Stellen ... konterkariert, oder ist gegenläufig zu anderen Prozessen. ... Es hat was mit Störfaktoren zu tun. ... Also, dass hier sowohl durch den sprachlichen Ausdruck als auch hier durch den Habitus ... Man vom eigentlichen Lernen, wenn man jetzt stofflich denkt, weg kommt. #01:18:56-8#, L19: ... ja, ich hatte eher so das Gefühl, wenn man da so den Lernprozess hat, dann wären das, bei dem (der Gegenposition bezieht) 100 % und bei denen (die unsicher sind) gehen von den

	100 % möglichem Lernprozess irgendwie 60 % weg für andere Sachen. ... Also dass es quasi auf der Seite (der Unsicheren) einen Faktor X gibt, der Ressourcen zieht. #01:20:15-8#
--	--

3. NACHHALTIGES, GANZHEITLICHES LERNEN (INHALTLICH) - PUNKTUELLES, ENTFREMDETES LERNEN (INSTRUMENTELL) (14)

	KONSTRUKT	BESCHREIBUNG
1.	6. IDEALISTISCH - RESSOURCENORIENTIERT⁵⁹ (L1) (VERGLEICH: DURCHDRINGEN-WOLLEN & ZIELORIENTIERTES ARBEITEN)	L1: ... fast idealistisch sozusagen. Die Bereitschaft zu durchdringen hat etwas idealistisches, koste es mich, was es will. Während die zielführende Arbeit pragmatischer ist, effizienter. #00:02:59-5#
2.	4. ÜBER GEBOTENES HINAUSGEHEN, DIES EINFORDERN - WIDERWILLIGES ABARBEITEN (L2) (VERGLEICH: SCHÜCHTERNE AKTIVE BETEILIGUNG & AKTIV WEITERE FEEDBACKS EINFORDERN)	L2: Weitere Perspektiven einfordern, das heißt ja, ich will noch mehr wissen und obwohl mir schon viel angeboten wird, möchte ich trotzdem noch mehr haben. Ja der Gegenpol wäre dann wahrscheinlich „widerwilliges Abarbeiten der Angebote der Veranstaltung“ ... irgendwie so ... #01:18:21-6#
3.	1. WISSENSORIENTIERT - ERGEBNISORIENTIERT (L3) (VERGLEICH: NEUGIERIG & ABSCHLUSSORIENTIERT)	L3: Für mich wäre das „ergebnisorientiert“. Also die „Neugierigen“ schreiben die Klausur gut, weil sie sich vorher damit auseinandergesetzt haben, weil sie das wissen. Und die „Abschluss-Orientierten“ würden einfach auch bestimmte Sachen Auswendiglernen, haben die Prüfung bestanden und gut ist. Deshalb hier „ergebnisorientiert“ und hier „wissensorientiert“. #00:50:25-4#
4.	2. KONZENTRIERT AUF INHALT/FACH (GENUTZTE ZEIT) - GETEILTE AUFMERKSAMKEIT (VERGEBENE ZEIT) (L3) (VERGLEICH: NEUGIERIG & COOL NEBENHER STUDIEREN)	L3: Ja, Konzentration auf das Fach, auf den Inhalt. Neugierde ist ja, dass es mich interessiert wie es richtig ausgerechnet wird. ... der Gegenpol wäre „geteilte Aufmerksamkeit“, weil eben noch viele Dinge nebenher erledigt werden. #00:54:18-3#, L3: Also die Coolen müssten noch andere Zeit investieren, um auf denselben Stand zu kommen. ... hier müsste noch nachgelesen, nachgearbeitet werden, um bestimmte Zusammenhänge dann doch noch zu verstehen. Also der Neugierige wäre auch effizienter, weil er eben konzentrierter ist. #00:56:58-9#
5.	3. STUDIUM MIT LEIB UND SEELE - STUDIUM IM HINTERGRUND (L7) (VERGLEICH: EIGENINITIATIVE & TRITTBRETTFAHRER, DIE NICHT WOLLEN)	L7: Ja, also ich würde sagen, diese Trittbrettfahrer priorisieren ihr Studium nicht hoch, sondern die haben andere Prioritäten. ... Man könnte sagen, die Bedeutung ist "Studium steht im Hintergrund". #00:37:19-8#, L7: Der Gegenpol wäre der „Vollblut-Student“ ... oder besser „Studium mit Leib und Seele“. #00:37:43-8#
6.	6. ANKNÜPFEN KÖNNEN AN BERUFLICHE ERFAHRUNG - WENIG TRANSFERMÖGLICHKEIT (L7) (VERGLEICH: EIGENINITIATIVE & TEILZEIT-STUDIERENDE)	L7: Ja, wenn die Studierenden völlig ohne Berufs- und Lebenserfahrung kommen - und davon haben wir auch sehr viele - das sind dann so junge Frauen mit einem Einser-Abitur, die können gut Bücher lesen und auch Sachen lernen und auch verstehen, aber oft nicht anwenden. ... Die haben wenige Transfermöglichkeiten. Die häufen Wissen an, aber sie haben Schwierigkeiten, es dann in der Welt anzuwenden. #00:47:35-8#
7.	3. SCHAFFT DIE UMSETZUNG DER THEORIE/DES GELERNTEN IN DIE PRAXIS - BLEIBT BEI DER	L9: Ja, der Effekt wäre, schafft die Umsetzung der Theorie oder des Gelernten in die Praxis, quasi. #00:39:12-3#, L9:

⁵⁹ Pole getauscht

	THEORIE (L9) (VERGLEICH: PRAXISTRANSFER & SICH SELBST REFLEKTIEREN)	Ja, während der eine die Verknüpfung und Umsetzung von der Theorie in die Praxis schafft, bleibt der andere bei der Theorie, halt. ... #00:40:19-9#
8.	5. NACHHALTIGES LERNEN / BEDEUTUNG ERFASSEN (IGEL) - ENTFREMDETES LERNEN⁶⁰ (FUCHS) (L11) (VERGLEICH: EINERSEITS: KRITISCH FUNDIERT & OFFENHEIT, LAUTSPRECHER & FLEIßIGE)	L11: Das selbst Fragen stellen ist nachhaltiger, das sitzt mehr, das sitzt tiefer, weil das mit der Persönlichkeit verbunden ist. Bei den Fleißigen geht das eher in Richtung entfremdetes Lernen ... irgendetwas hersagen können. Und entfremdetes Lernen, gerade weil es die Persönlichkeit nicht berührt, ist es auch nicht tief verankert in der Persönlichkeit, #01:05:50-7#, L11: ... Das entfremdete Lernen ist meines Erachtens kein nachhaltiges Lernen. "Kein echtes" würde ich jetzt nicht sagen, es ist ja Lernen, aber es ist Lernen im Sinne von Wissen und das andere ist Lernen im Sinne von Bedeutung. Ich habe da neulich zufällig so ein Buch des Sozialphilosophen Isaiah Berlin in die Hände bekommen. Der hat aus der griechischen Mythologie in der Lyrik des Achilochos einen Satz gefunden, worauf er eine ganze Geschichtsphilosophie beschreibt. Und dieser Satz von diesem Achilochos heißt: Der Fuchs weiß viele Dinge, der Igel weiß eine große Sache. Ich habe das so interpretiert: Der Fuchs hat eben viel Wissen, der kennt viele Möglichkeiten, der ist clever, raffiniert. Und der Igel, der weiß eine große Sache, der hat eine innere Sicherheit, was Grundlegendes in sich, das weiß er. ... Den Satz kann man ja unterschiedlich interpretieren. Aber in diesem Kontext jetzt kam ich gerade darauf. Also die Offenen, fundiert Kritischen kommen eher auf den Igel. Und die Fleißigen kommen eher auf den Fuchs, wenn sie etwas lernen. #01:08:01-7#, L11: ... „nachhaltiges Lernen“ steht für den Igel, für Bedeutung erfassen und auf der anderen Seite das "entfremdete Lernen", im Sinne von Techniken lernen, sich aneignen. #00:00:40-2#
9.	1. THEMATISCH IN DIE TIEFE KOMMEN - AUF DIE OBERFLÄCHE KONZENTRIERT (L12) (VERGLEICH: DURCHSETZUNGSFÄHIGKEIT, SICH SELBST VERMARKTEN & KRITISCH HINTERFRAGEN)	L12: Ja schon, durch das kritische Hinterfragen würde derjenige mehr in die Tiefe kommen. Und auf der anderen Seite (Durchsetzen & sich selbst Vermarkten) das wäre mehr nach außen tragen, in dem Sinne. Also da mehr Sein und hier mehr Schein. Aber mehr Schein ist aber natürlich auch soziale Kompetenz, es ist jetzt nicht grundsätzlich negativ. #00:51:47-6#, L12: Ja, ich würde es eher als nach außen gerichtet verstehen, weil natürlich wäre die Kombination von den dreien der Idealfall. Aber einige sind mehr Schein, als Sein aber einige können vielleicht auch beides sein, das wäre doch der Idealfall. #00:53:20-4#
10.	9. INTRINSISCH MOTIVIERT (LERNPROZESS) - EXTRINSISCH MOTIVIERT (ERGEBNISORIENTIERUNG) (L12) (VERGLEICH: KRITISCH HINTERFRAGEN & ABSCHLUSSORIENTIERT)	L12: ... kritisch hinterfragen und abschlussorientiert ... gut das sind hier wirklich zwei Pole. ... das (kritisch Hinterfragen) wäre dann auf den Lernprozess bezogen und die (Abschlussorientierung) wäre nur auf die Ergebnisse ... bezogen. #01:20:51-8#, L12: ... ja genau, das eine wäre eher intrinsisch und das andere eher extrinsisch motiviertes Lernen. Das eine ist auf den Lernprozess gerichtet, das andere auf das Ergebnis. Dahinter stehen diese Erfolgs- und Misserfolgs-Konstrukte. #01:21:47-3#
11.	10. ERFOLGSORIENTIERT (ABSCHLUSS) - MISSERFOLG VERMEIDEN (INHALTE SICHERN)	L12: ... die Konsequenz für den Lehr-Lernprozess ist, dass die Erfolgsorientierten auf diesen Abschluss fixiert sind.

⁶⁰ „Entfremdet“ meint, reines Aneignen von Techniken.

	(L12) (VERGLEICH: KRITISCH HINTERFRAGEN & UNSICHERHEIT)	Und bei den anderen, dass sie mehr die Inhalte interessieren und weniger die Noten, in dem Sinne. Und Misserfolg vermeiden bedeutet Inhalte abzusichern. #01:26:55-1#
12.	8. INTRINSISCHE MOTIVATION ERKENNBAR - INTRINSISCHE MOTIVATION NICHT ERKENNBAR (L14) (VERGLEICH: FEHLENDES TEXTVERSTÄNDNIS & ENGAGIERT/ FLEIßIG)	L14: Ja, hier (bei dem Fleißigen) sehe ich so den Typen, der will einfach, also diese intrinsische Motivation des Wollens. Die ist da definitiv vorhanden. Und die kann ich da (beim fehlenden Textverständnis) zumindest nicht erkennen. Damit möchte ich nicht sagen, sie fehlt, aber ich kann sie nicht erkennen. #01:44:52-8#, L14: Ich würde beim Gegenpol auch sagen, „nicht erkennbar“, fehlt möchte ich jetzt nicht unterstellen, weil irgendwo sind manchmal auch Grenzen erreicht. Das ist einfach auch so, und das denke ich müssen die Lehrenden akzeptieren und das müssen hoffentlich dann auch die Studierenden, die davon betroffen sind akzeptieren, weil sie sich damit eigentlich unter dem Strich einen größeren Gefallen mit täten. #01:45:48-4#
13.	4. EFFEKTIVES LERNEN - PUNKTUELLES LERNEN (L18) (VERGLEICH: ANGEBER & ZUSAMMENHÄNGE HERSTELLEN)	L18: ... ja, und kann eben dann vielleicht auch unterscheiden, so mir noch etwas fehlt, oder wo generell noch etwas fehlt, um ein Thema zusammenhängend darstellen zu können. Also das ist dann so, dass man annehmen kann, dass es ein Bestreben gibt, das dann auch zu füllen, aber eben auch so, dass man unterscheiden kann, wann es jetzt ausreichend ist, oder wann man sagen kann, o.k. man hier aufhören kann und es reicht. #00:59:06-3#, L18: ... ja, punktuell aber auch nicht verlässliches Lernen. Also im Grunde ist so jemand auch nicht verlässlich, dass man darauf aufbauend irgendetwas machen könnte. ... Es gibt schon eine Bereitschaft etwas mitzukriegen, weil man sich ja eigentlich auch nicht blamieren will. Aber die Fähigkeit ist eben dann häufig nicht da, dass umfassend zu tun, weil die Aufmerksamkeit auch nicht darauf ausgerichtet ist, dass man sich die Mühe macht, sich umfassend etwas anzueignen. Denen reicht es meistens auch, dass sie irgendetwas wissen, was sie dann ... aufblasen können. ... ja, punktuell Lernen ... #01:01:17-3#
14.	7. INHALTLICH MOTIVIERTES LERNEN - LERNEN FÜR ANDERE (PFLICHTGEFÜHL) (L18) (VERGLEICH: WOLLEN AUFMERKSAMKEIT & UNREIFE STÖRER)	L18: Also mit denen (den unreifen Störern) muss man manchmal ein hartes Wort sprechen. Nach dem Motto „es wäre gut jetzt aufzupassen, um das jetzt mitzukriegen, denn sonst ist die Situation vorbei“. ... Man muss die so ein bisschen an die Kandare nehmen und sagen, jetzt pass mal gefälligst auf. Dann geht es. Oder hier (bei denen, die Aufmerksamkeit wollen) ist es eher so, dass sie zu mir sagen „pass mal besser auf mich auf“. ... im Grunde ist es auf jeden Fall (bei beiden) immer eine Anforderung, in dem Sinne, dass man sie sieht. ... im Grunde geht es in beiden Fällen darum, aufzupassen ... #01:16:14-9#, L18: ... also die Lehrperson ist dann Mittel zum Zweck, dass die sich einfinden und wissen, dass sie jetzt mal was tun müssen. ... Also es geht jeweils um Motivation. Die Motivation ist bei den Lernenden ja eigentlich immer gegeben. Dass die wissen, aha, ich muss jetzt etwas tun und das kriege ich nur hin, wenn ich aufmerksam bin und mitmache. Während die hier praktisch von außen nochmal angestupst werden müssen sind die anderen inhaltlich motiviert. #01:19:08-4#

4. ERHÖHT ABSCHLUSSQUALITÄT UND -WAHRSCHEINLICHKEIT - MINDERT ABSCHLUSSQUALITÄT UND -WAHRSCHEINLICHKEIT (14)

	KONSTRUKT	BESCHREIBUNG
1.	2 HÜRDEN ÜBERWINDEN SUCHEN - SCHNELL AUFGEBEN (L1) (VERGLEICH: DURCHDRINGEN-WOLLEN & ANALYTISCHER GEIST)	L1: Also hier ist ja aktiv, aus sich hinausgehen, aber hier ist auch Schwierigkeiten, Hürden in Kauf nehmen, mit ihnen umgehen, sie zu überwinden suchen wollen. Das könnte ich jetzt noch benennen. #00:35:40-8#, L1: Das wäre da schon dieses „schnell aufgeben“, wenn es kompliziert wird, sich nicht mehr weiter darin engagieren, sei es die Diskussion, sei es die Lektüre oder sei es eine Unterrichtsprobe oder wie auch immer. #00:36:18-7#
2.	3. KOMPETENTES HANDELN (IN DER PERFORMANZ SICHTBAR) - ÜBERFORDERT (EINGESCHRÄNKT) (L2) (VERGLEICH: KRITISCHE AUSEINANDERSETZUNG & VERNETZTE DENKEN)	L2: Ja, ich danke schon. Also kompetentes Handeln zeigt sich eben in der Meisterung der Situation, vielleicht auch in so etwas wie einem Flow-Erleben. Und diese andere Seite würde sich eher darin zeigen, dass ich eher überfordert bin und der Situation letztlich nicht gerecht werde. #01:09:05-5#
3.	9. SICH EINLASSEN (DRANBLEIBEN) - AUSSTEIGEN (1. MENTAL, 2. REAL) (L2) (VERGLEICH: LERNZEIT ABSITZEN & SPAß, MOTIVATION AM INHALT UND AM PROZESS)	L2: Hier haben wir ja letztlich den Verweigerer, der möchte eben Neues nicht aufnehmen. Und der Motivier-te, der Spaß hat, der findet ja auch den Lernprozess spannend, der genießt wahrscheinlich die Diskussion, die Auseinandersetzung oder eben das Hineindenken in diese Situation. Im besten Fall entwickelt diese Person so etwas wie ein Flow-Erleben. Sie genießt diesen Handlungsvollzug. Während der Nörgler sich ja vielleicht sogar der Veranstaltung entzieht oder froh ist, wenn die Veranstaltung endlich vorbei ist. Und der motivierten Person mit Spaß würde es gar nichts ausmachen, wenn wir die ganze Nacht da sitzen würden. #01:47:04-4#
4.	8. LERNFortschritt- LERNRÜckschritt ⁶¹ (L4) (VERGLEICH: UNAUFGESCHLOSSEN & UNREFLEKTIERTES FRAGEN)	L4: Hier könnte es passieren, dass beide dazu neigen, Verwirrung oder falsche Grundlagen in den Lernprozess einfließen zu lassen. Das kann auch wirklich den Lernprozess ausbremsen, oder einen Fortschritt zum Rückschritt machen. #00:57:47-7#
5.	5. CHANCE RICHTIG ZU LERNEN - GEFahr FALSCH ZU LERNEN ⁶² (L5) (VERGLEICH: SCHNELL AKTIV & ZUHÖREN REICHT)	L5: Es besteht die Gefahr bei denen, die nur zuhören, „falsch zu lernen“. Auswendig lernen, alles Mögliche mitschreiben, das ist ganz typisch. Wenn man an einen solchen Studierenden eine Frage stellt, kommt meist „Moment, ich muss das eben noch aufschreiben“. Das Aufschreiben des Gehörten ist wichtiger als die Umsetzung, die man selbst leisten soll. Und da muss dann eben klar gemacht werden, dass das nicht wichtiger ist. Wichtig ist das eigene Tun, dann hat man es nämlich wirklich. Das darf man natürlich nicht bei jemandem machen, der tatsächlich sprachliche Defizite hat. Bei jemandem, der nur nicht sprechen will, kann das durchaus schon mal hilfreich sein, etwas drastischer zu werden, um klar zu machen, dass er es nicht hinkommt, weil er es noch nicht versucht hat. #01:02:55-4#
6.	7. GUTE (SCHNELLE) PRÜFUNG (1) - LERNERFOLG STELLT SICH NICHT EIN (L5) (VERGLEICH: SCHNELL AKTIV & ZUHÖRE REICHT)	L5: Die, die stören lernen nichts. Also, wenn dieselbe Person dauerhaft zu dieser Gruppe gehört, dann lernen die einfach nichts. Und die Konsequenz ist, dass die nicht

⁶¹ Pole getauscht

⁶² Pole getauscht

		zur Prüfung erscheinen. Das sind dann diejenigen, die im siebten Semester immer noch nicht den Leistungsnachweis aus dem ersten Semester haben. ... Die gehören relativ oft zu denen, die ein fehlendes Selbstvertrauen haben, zumindest können sie daraus werden. #01:17:58-1#
7.	1. BEDEUTUNG FÜR FACHLICHE ENTWICKLUNG - SCHÄDLICH FÜR FACHLICHE ENTWICKLUNG (L7) (VERGLEICH: EIGENINITIATIV & ANDERE EINBINDEN)	L7: Also, also die „Eigeninitiative“ ist etwas, das zur Disziplinarität, also zur fachlichen Ausbildung sehr wichtig ist. Und „andere einbinden“ ist das, was in den überfachlichen Qualifikationen besonders wichtig ist. Und die Leute, die wir nachher in die Industrie entlassen, die müssen beides können. Also ohne die fachliche Exzellenz werden sie keinen Erfolg haben und ohne, dass sie andere in interdisziplinärer Projektarbeit einbinden, werden sie auch keinen Erfolg haben. #00:31:57-4#
8.	2. STEIGERT DIE QUALITÄT DES LERNPROZESSES - BEHINDERT QUALITÄT DES LERNPROZESSES (L9) (VERGLEICH: PRAXISTRANSFER & SICH SELBST REFLEKTIEREN)	L9: Ja, es könnte sein, dass es ein möglicher Effekt der Selbstreflexion ist, sich im Lernprozess zu behindern, ... ich bin gerade selbst erstaunt, dass mir das als Erstes in dem Vergleich einfällt, weil wir ja genau das gemacht haben und die Studierenden sich immer wieder selbst reflektieren sollten, um ihr Verhalten anzupassen. Eigentlich haben wir die Selbstreflexion zur Qualitätssteigerung genutzt. #00:34:37-6#, L9: ... Qualität des Lernprozesses steigern wäre der eine Pol ... Der Gegenpol könnte zwei Aspekte haben. Einmal könnte es eine Störung oder Hemmung der Selbstreflexion geben ... oder dass man sich so viel selbst reflektiert, dass man es dann nicht mehr schafft, es in die Praxis umzusetzen. ... das würde bedeuten, die Qualität des Lernprozesses zu behindern, zu hemmen, irgendwie so ... #00:37:05-9#
9.	7. ERHÖHTE MÖGLICHKEIT ZUM ABSCHLUSS-GEFAHR, NICHT ZUM ABSCHLUSS ZU KOMMEN (L9) (VERGLEICH: PFLICHTBEWUSST, UNSELBSTÄNDIG & KRITISCH HINTERFRAGEN)	L9: Also die kritisch Hinterfragenden könnten zu kritisch werden und alles hinterfragen, so dass sie nicht zum Abschluss kommen, weil sie nichts so hinnehmen können, wie es präsentiert wird ... Könnte also die Gefahr sein nicht zum Abschluss zu kommen. #01:11:19-5#, L9: Der Gegenpol wäre die erhöhte Möglichkeit zum Abschluss. #01:15:17-9#
10.	2. HOHER LERNEFFEKT - KAUM BIS KEIN LERNEFFEKT (L10) (VERGLEICH: AUFMERKSAMES ZUHÖREN, DIREKTE REAKTIONS-BEREITSCHAFT & ABGRENZUNG ZU DEN ELEMENTEN OHNE AUFMERKSAMKEIT, Z. B. NEBENTÄTIGKEIT)	L10: Also ich schätze z. B. den Lernerfolg recht hoch ein, wenn man diese direkte Reaktionsbereitschaft zeigt. Würde ich jedenfalls auch aus eigener Erfahrung bestätigen. In den Vorlesungen, wo das möglich war, ist es später z. B. viel leichter gefallen, die Inhalte zu wiederholen und so weiter. Es ist schwierig, das voneinander abzugrenzen, weil ja nun mal das aufmerksame Zuhören die Bedingung war für das direkte Reagieren können. #00:24:55-0#, L10: Wer dann aber selber aktiv wird - würde ich sagen - hat einen höheren Lerneffekt. Wer über das Zuhören hinaus - metaphorisch gesehen - in den Vordergrund tritt und etwas sagt, der muss sich ja in dem Moment auch kognitiv damit auseinandersetzen, was er denn sagt. Und da sehe ich schon einen höheren Lerneffekt als beispielsweise bei dem aufmerksamen Zuhören an sich. #00:25:38-2#
11.	9. SICHERES AUFTRETEN IN PRÜFUNGSSITUATIONEN - UNSICHERHEIT IN PRÜFUNGSSITUATIONEN (L13) (VERGLEICH: GESPÜR FÜR DAS THEMA & PROFESSIONELLES	L13: ... es macht, würde ich eigentlich sagen, keinen Unterschied, weil das für uns in der Lehre so gut wie keine Rolle spielt. In Prüfungen haben die aber Vorteile, und zwar, dass sie sicherer sind. Die haben ein sichereres

	AUFTRETEN)	Auftreten durch diese Professionalität und durch ihre nicht nur fachliche Vorsozialisierung, haben die einfach in Prüfungssituationen ein von Inhalten unabhängiges Standing irgendwie. #01:17:31-7#, L13: Hier weiß man es einfach nicht, hier wäre wieder ein Fragezeichen, was das angeht. Der Gegenpol wäre, eben, unsicheres Auftreten, Verunsicherung in Prüfungssituationen. #01:17:51-1#
12.	6. (SCHNELLER) STUDIENABSCHLUSS WAHRSCHEINLICH - VERLANGSAMT DEN STUDIENABSCHLUSS (L14) (VERGLEICH: STRUKTURIERTES VORGEHEN & DE-FACTO-TEILZEIT, DOPPELBELASTUNG)	L14: Die mit dem strukturierten Vorgehen kommen in der Regel vorbereitet in das Seminar. Und die mit der Doppelbelastung, bei denen kann es halt sein, dass sie - auch auf Grund des fehlenden Zeitmanagements - nicht gerade vorbereitet kommen. Sprich, dass sie dann nur körperlich anwesend sind, um die Anwesenheitspflicht zu erfüllen. #01:32:20-5#, L14: ... dann lehne ich mich jetzt aber aus dem Fenster, wenn ich sage: „die Wahrscheinlichkeit wird minimiert“ ... also eigentlich geht es dann ... wenn ich mich jetzt auf diese Gegenpole festlegen muss, dann wäre mir doch lieber, dass wir sagen „schnelleres Studium“ und „verlangsamt das Studium“ #01:35:12-5#
13.	7. FÖRDERT DIE QUALITÄT DER PRÄSENTATION (INHALTLICH) - MINDERT DIE QUALITÄT DER PRÄSENTATION (L14) (VERGLEICH: FLEISSIG, ENGAGIERT & KEIN ZUGANG ZUM FACH)	L14: Bei diesem strukturierten Vorgehen, wenn wir jetzt beim Thema Referate insbesondere bleiben, kann man halt schon erstmal davon ausgehen - also zumindest, wenn in der Gruppe solche Leute mit drin sind, dass da ein besseres Referat am Ende raus kommen wird. Weil das dann auch durchaus häufig die Leute sind, die das so ein bisschen in die Hand nehmen. Das heißt, gerade die Kleingruppe profitiert wieder sehr davon, aber dann auch die Gesamtgruppe. Da sind wir aber auch durchaus wieder bei diesen Lernprozessen, die wir hier oben haben. #01:37:04-4#, L14: Das Ergebnis vielleicht noch nicht mal erst, sondern es geht eigentlich mehr darum, wie sie es selbst präsentieren und das ist halt bei den Strukturierten besser. ... Ja, die Qualität der Präsentation, das ist es eigentlich, inhaltlich, ja. #01:39:16-6#
14.	9. WAHRSCHEINLICHKEIT, IM LERNPROZESS ZU BLEIBEN - GEFAHR, AUS DEM LERNPROZESS AUSZUSTEIGEN (L18) (VERGLEICH: MÄNNLICHE EHRE, HAHN IM KORB & ABSCHLUSSORIENTIERTE)	L18: Bei den Abschlussorientierten ist es eher so, dass die interessiert sind, sachlich zügig voranzukommen. Die möchten dann von solchen auch nicht unbedingt gestört werden. Wobei, das ist unterschiedlich. Vom Naturell her kann es auch so sein, dass sie das dann hinnehmen. #01:23:55-3#, L18: Ja, es kann sein, dass die dann aussteigen aus dem Lernprozess, weil die dann denken, „das ist hier ja nur Spaß, wo es doch eigentlich um die Sache geht“: Also da ist das Risiko, dass sie aussteigen dann, wenn es um etwas anderes geht. #01:24:17-1#, L18: (Gegenpol) ... das Geschehen mitbestimmen in dem Sinne, dass man den Lernprozess vorantreibt. ... „Wahrscheinlichkeit im Lernprozess zu bleiben und ihn zu beschleunigen“, ja ... #01:26:10-6#, L18: Im Grunde geht es ja immer darum, alle Leute irgendwie zu integrieren, die drohen auszusteigen. #01:26:35-8#

5. OFFENHEIT (PERSÖNLICHE ENTWICKLUNG) - VERSCHLOSSENHEIT (STAGNATION) (11)

	KONSTRUKT	BESCHREIBUNG
1.	8. BEREITSCHAFT NEUES AUFZUNEHMEN - VERWEIGERUNG GEGENÜBER NEUEM (L2)	L2: Ansonsten habe ich vielleicht auch dieses unflektierte Auswendiglernen. Das bedeutet, ich nehme

	(VERGLEICH: KRITISCHEN AUSEINANDERSETZUNG & UNREFLEKTIERTER NÖRGLER)	zwar auch neues Wissen auf und baue das irgendwie in meine Strukturen ein, aber letztlich tangiert es meine Strukturen dann doch wieder nicht, weil ich auf Probleme gar nicht aufmerksam werde, weil ich die gar nicht reflektiert habe. Und das ist ja letztlich auch wieder eine Verweigerung. Obwohl ich die Inhalte perfekt wiedergeben kann, habe ich die nicht wirklich in meine Strukturen eingebaut und habe kritische Momente gar nicht entdeckt, weil ich das Wissen zwar wiedergeben kann, aber nicht inkorporiert habe. #01:39:07-4#
2.	1. GRUNDLAGE FÜR WEITERENTWICKLUNG - STAGNATION (L4) (VERGLEICH: AKTIVES ZUHÖREN & UNAUFGESCHLOSSENHEIT)	L4: Also der, der aktiv zuhört, wird viel verstehen von der Materie und wird auch mit anderen Aufgabenstellungen auf jeden Fall zurechtkommen. Und der „Unaufgeschlossene“ wird bei jedem Abweichen von dem schematisierten Weg Probleme bekommen, weil er sich nicht weiterentwickelt. #00:33:09-7#
3.	5. OFFEN FÜR NEUE PROBLEME UND FRAGESTELLUNGEN - VERSCHLOSSENHEIT GEGENÜBER NEUEN ANSÄTZEN (L4) (VERGLEICH: AKTIVES ZUHÖREN & VERKNÜPFEN MIT BEKANNTEN BEREICHEN)	L4: Es verbindet die beiden Verhaltensweisen ein nachdenkendes, reflektierendes Element. ... Für den Lehr-Lernprozess bedeutet das, dass diese Personen besser mit schwierigen, unbekannten Problemen umgehen können und sich besser eine Lösung erarbeiten können. #00:46:11-0#, L4: Ja, genau „Verschlossenheit gegenüber neuen Ansätzen“, gut. #00:47:54-3#
4.	2. BEDEUTUNG FÜR INTERDISZIPLINÄRE, INTERKULTURELLE AUSBILDUNG - FACHIDIOTEN PRODUZIEREN (NATIONALISTEN) (L7) (VERGLEICH: EIGENINITIATIV & ANDERE EINBINDEN)	L7: Die Bedeutung für die fachliche Entwicklung haben wir sogar getestet. Wie machen ja eine Evaluation von unseren interdisziplinären Projekten (...) Also man bekommt schnell einen Draht zu den Kommilitonen mit fachlichen Themen, da sind die monodisziplinären Gruppen besser. Und bei allen Kompetenzen, bei denen es darum geht, interdisziplinär zusammenzuarbeiten, das waren fünf oder sechs Stück, da sind halt diese bi- und tridisziplinären Gruppen besser. (...) Wir haben da ein paar 100 Gruppen getestet inzwischen und das kommt sehr deutlich heraus. #00:33:17-2#
5.	9. BEFÖRDERT REFLEXIONSFÄHIGKEIT ÜBER EIGENE KOMPETENZEN - „BLIND“ FÜR DIE ENTWICKLUNGSNOTWENDIGKEIT DER EIGENEN KOMPETENZEN (L8) (VERGLEICH: INKONSISTENTE DARSTELLUNG & KLARE, STRUKTURIERTE DARSTELLUNG)	L8: Ja, also die Reflexionsfähigkeit über die eigenen Kompetenzen wird durch die klare, strukturierte Darstellungsform befördert. Ich habe vielleicht für mich das Ziel, dass ich eine klare und strukturierte Präsentation will. Und ich erstelle erstmal eine Präsentation und dann erkenne ich z. B. im Dialog mit meinem Dozierenden, o.k., so ganz ist das noch nicht das, was ich wollte, also muss ich das irgendwie anders machen. Und durch diesen Prozess habe ich letztendlich die Fähigkeiten oder Kompetenzen erworben, es beim nächsten Mal besser zu machen. #01:24:49-2#
6.	2. LERNEN ALS SELBSTVERÄNDERUNG ERFAHREN – GLAUBEN, SICH NICHT ANSTRENGEN ZU MÜSSEN (L11) (VERGLEICH: KRITISCH FUNDIERT & METAEBENE, HABITUS)	L11: Die (kritisch Fundierten) werden bestätigt in Veränderungen, also Lernen als Veränderung, als Selbstveränderung. Und die (auf der Metaebene) werden auch bestätigt, aber darin, dass sie sich eigentlich gar nicht ändern müssen. ... was ich auch einen guten Weg darin finde, Selbstveränderung in sich vorzunehmen durch das Lernen. ... Lernen als Selbstveränderung zu erfahren. #00:34:11-0#, L11: ... die ändern erfahren, dass sie schon ganz o.k. sind. Die erfahren, dass sie eigentlich nichts mehr zu lernen brauchen ... Die glauben sich nicht anstrengen zu müssen ... ihnen fliegt alles zu, sie wissen es ... also die glauben nur etwas zu lernen und beziehen

		daraus ihre Bestätigung. ... Die Illusion von Lernen, vielleicht ... Die geben sich der Illusion hin, etwas gelernt zu haben oder etwas zu lernen. Und leider Gottes bestätigt sie das in dieser Verhaltensweise. #00:35:11-1#
7.	5. LEBENSLANGES LERNEN (OFFENHEIT) - LERNRESISTENT (RIGIDE) (L12) (VERGLEICH: KRITISCH HINTERFRAGEN & OBERFLÄCHLICHES HERANGEHEN AN FACHLICHE ABSICHERUNG)	L12: ... weil das oberflächliche Herangehen auch dieses Laienhafte mit sich bringt, (es findet) gar kein Lernprozess statt. Und was ich immer wieder feststelle, dass sie meinen, dass das, was sie im Abitur gelernt haben, darüber kann ich weiter reden, das reicht fürs Leben. #01:07:43-4#, L12: Lebenslanges Lernen bedeutet aus Erfahrungen zu profitieren ... es hat etwas zu tun mit der Einstellung, genau ... auf der einen Seite ist die Offenheit, immer etwas Neues dazu zu lernen und hier ist mehr diese Rigidität. ... #01:09:04-4#
8.	7. FÖRDERT EIGENE FACHLICHE PROFESSIONALISIERUNG - BLEIBT LAIENHAFT (L12) (VERGLEICH: KRITISCH HINTERFRAGEN & SELBSTÄNDIG ARBEITEN)	L12: Das würde ich dann schon in die Kategorie Expertenbildung nehmen. Weil, das ist es ja, wenn jemand Vollakademiker ist, wollen wir, dass er Experte ist, dass er mit der Komplexität der Informationen so umgeht, dass er diese auf die konkrete Fragestellung herunterbrechen kann. Und das ist auch der Unterschied zu allen anderen Ausbildungen, die sich entweder nur auf ganz konkrete Praxisbelange oder auf die Umsetzung beziehen. In der akademischen Ausbildung gibt es diese Komplexität, die reduziert werden muss. Daher auch der Ausspruch, dass man dort nicht nur Informationen lernt, sondern auch diese zu beschaffen. #01:16:44-3#
9.	3. NEHMEN AUS DER VERANSTALTUNG ETWAS MIT - NEHMEN WENIG MIT (L13) (VERGLEICH: GESPÜR FÜR DAS THEMA & AKTIVER VERWEIGERER)	L13: Naja, also bei denen, die fit sind und die ein Gespür für das Thema haben, hatten wir ja jetzt auch schon festgehalten, da ist einfach viel Interaktion. Das heißt aber auch, dass das Potenzial von dem, was man da mitnehmen kann, natürlich sowohl für die als auch für mich groß ist. Bei den anderen eben nicht, weil die sich verweigern, die wollen diese Interaktion nicht, die haben auch nicht daran teil, wenn sie trotzdem stattfindet, weil es viele Fitte im Seminar gibt. Und bei denen ist dann natürlich auch kein Lernpotenzial vorhanden. #00:56:51-7#, L13: Der Gegenpol wäre, sie nehmen nichts mit oder nehmen wenig mit. #00:57:21-4#
10.	8. KLARHEIT ÜBER EIGENEN WEG BZW. DIE WICHTIGKEIT - KEINEN PLAN (ORIENTIERUNGSLOS) (L15) (VERGLEICH: SELEKTIERER/INNEN & SOLITÄRE)	L15: ... die sind sich ziemlich nah, ... also das sind beides Leute, die eine Idee von ihrem eigenen Ding haben, also die sozusagen ihr Programm im Blick haben. Unterscheiden tun sie sich in der Art der Produktivität. #01:49:51-7#, L15: ... oder zumindest Klarheit über die Wichtigkeit des eigenen Weges. ... „Also es geht hier um mich, letztlich geht es hier um mich.“ #01:50:22-2#
11.	3. ERFOLGSERLEBEN FÜR DIE AM LERNPROZESS BETEILIGTEN - FEHLENDES ERFOLGSERLEBEN (VERGLEICH: REINE ANWESENHEIT & AKTIVE BETEILIGUNG)	L16: Also ich denke für die Studierenden ist es so ... oder ich würde es als Erfolgserlebnis für beide Seiten sehen: Erfolgserlebnis für mich als Dozentin, dass ich merke, dass die Idee das Wissen zu transportieren, funktioniert, dass der Transport gelingt. Und umgekehrt, bei den Studierenden, auch das Gefühl, dass Wissen wirklich mitgenommen werden kann. Spaß ist sicher nett formuliert, aber das trifft es besser. #00:33:29-7#

10.5.2. Zuordnung zu Konstrukt-Kategorien bezogen auf den Gruppenlernprozess

	KONSTRUKTE ZUM GRUPPENLERNPROZESS	GEGENPOL	NENNUNGEN (37)
1	FÖRDERT (ERLEICHTERT) DIE GRUPPENINTERAKTION	HEMMT (ERSCHWERT) DIE GRUPPENINTERAKTION	20
2	BEREICHERT DIE PERSPEKTIVEN IN DER GRUPPE (INHALTLICH)	DIE VIELFALT, DAS POTENZIAL DER GRUPPE BLEIBT UNGENUTZT	11
3	SICHTBAR FÜR DIE GRUPPE (VORAUSSETZUNG FÜR GRUPPENLERNPROZESS GEGEBEN)	UNSICHTBAR (UNBEDEUTEND) FÜR DIE GRUPPE	6

1. FÖRDERT (ERLEICHTERT) DIE GRUPPENINTERAKTION - HEMMT (ERSCHWERT) DIE GRUPPENINTERAKTION (20)

	KONSTRUKT	BEISPIEL GRUPPEN-LERNPROZESS
1.	12. KLEINGRUPPENPROZESSE FÖRDERN - BE-/VERHINDERN VON KLEINGRUPPENPROZESSEN (L2) (VERGLEICH: KRITISCHE AUSEINANDERSETZUNG & AKTIVE BETEILIGUNGEN)	L2: Das ist noch etwas anderes. Weil das ist eine Haltung. Ich meine jetzt eher schon die aktive Mitgestaltung des Lernprozesses oder zumindest Unterstützung der Gruppenprozesse in der Kleingruppe unterstützen zu können. Beispielsweise eine Moderatorenfunktion übernehmen aber sich auch zurücknehmen können. #00:03:12-7#, L2: Ja, Sozialkompetenz. Und auf der anderen Seite stünden dann die wenig ausgeprägten sozial-kommunikativen Kompetenzen und damit verbunden die Behinderung oder zumindest Nicht-Unterstützung von Lernprozessen. #00:03:35-0#
2.	9. POSITIVER IMPULS FÜR DEN UNTERRICHT - LERNPROZESS UNTERBRECHEN (NERVIG) (L3) (VERGLEICH: NEUGIERIG & WICHTIGTUE, BESSERWISSE)	L3: Also die Unterscheidung im Hinblick auf den Unterricht wäre, dass das eine ein positiver Impuls ist und das andere ein nerviger Impuls für die Gesamtgruppe und für den Unterricht. Und das andere wäre eher störend ... also es kann ja auch positiv sein, also, dass z. B. ein Fehler aufgedeckt wird. Es kann aber auch so nervig sein im Sinne von Wichtigtuer, so dass die anderen die Augen verdrehen. #01:29:45-4#
3.	3. FÖRDERT LERNPROZESS DER GESAMT-GRUPPE - STÖRT DEN GESAMTLERNPROZESS DER GRUPPE (L4) (VERGLEICH: AKTIVES ZUHÖREN & STÖREN, REDEN)	L4: Ja, das Stören blockiert natürlich den Lernprozess auch für die anderen Studierenden. Es ist immer die Frage, ob die/der Studierende auch stagniert in dem Moment. Es kann ja auch sein, dass die Person trotzdem die Vorlesung wahrnimmt. Aber prinzipiell stört es auf jeden Fall die anderen und deren Lernprozess und es blockiert den Prozess des Vortragenden, weil er irgendwie drauf eingehen muss. #00:38:14-3#
4.	7. BEFÖRDERT DIE GRUPPENINTERAKTION - HEMMT DIE INTERAKTION DER GRUPPE (L4) (VERGLEICH: UNAUFGESCHLOSSEN & PASSIVITÄT)	L4: Das ist natürlich auch hier schlecht für die Gruppeninteraktion, so eine Passivität. Ich meine der Unaufgeschlossene gibt zumindest Anlässe worüber man diskutieren kann, auch wenn es ggf. flach ist. Aber beim Passiven hat man gar keine Interaktionsmöglichkeit. #00:55:30-0#
5.	1. EINFLUSS AUF DEN GRUPPENPROZESS - STAGNATION, BEEINFLUSST WERDEN (L5) (VERGLEICH: SCHNELL AKTIV & VERSTEHEN WOLLEN)	L5: Die Gruppe der Schnell-Aktiven kann natürlich für die Gruppe hinderlich sein, weil die anderen nicht mitkommen, weil die zu schnell sind. Diejenigen, die verstehen wollen, können die Gruppe endlos aufhalten, weil immer wieder nachgefragt wird, ohne dass ein Fortschritt passiert. Was natürlich dann auch meine Aufgabe ist, diesen Fortschritt hervorzurufen. Aber manchmal ist da so eine gewisse Verböhrtheit auch drin bei dem

		Verstehen-Wollen. Und die sind noch zu unerfahren, um zu verstehen, dass man manche Dinge auch einfach erstmal sacken lassen muss, um sie dann wieder hervor-zuholen und festzustellen, dass es ja alles gar nicht so schwierig ist. Das wären Auswirkungen auf den Prozess in der Gruppe. #00:38:34-1#
6.	8. FÖRDERT DEN LERNPROZESS DER GRUPPE - FÖRDERT NICHT DEN LERNPROZESS DER GRUPPE (L6) (VERGLEICH: PASSIV & SOZIALE AKTIVITÄT FÖRDERN)	L6: Es wäre noch eine Überlegung aufzunehmen, dass durch die soziale Aktivität der Lernprozess der Gruppe gefördert wird. Im Kontrast zur Passivität wird dies gut sichtbar. #01:31:41-7#, L6: Die Passivität fördert nicht den Lernprozess der Gruppe. Das wäre der Gegenpol. #01:32:18-8#
7.	1. FÖRDERT DEN GRUPPENLERNPROZESS - ERSCHWERT DEN GRUPPENLERNPROZESS (L8) (VERGLEICH: KLAR STRUKTURIERTE PRÄSENTATIONSFORM, ANGEMESSENER METHODENEINSATZ & WIEDERKÄUEN, INKONSISTENZ DER DARSTELLUNG)	L8: Ja, beide fördern den Gruppenlernprozess. Das Gegenteil von fördern ist hier letztendlich in irgendeiner Form - nicht blockieren, aber hindern, verlangsamen oder erschweren ... erschwert den Gruppenlernprozess, ja. #00:49:37-2#
8.	5. BEREICHERN DIE GRUPPENINTERAKTION- HEMMEN DER GRUPPENINTERAKTION (L9) (VERGLEICH: BESSERWISSEN, PRAXISTRANSFER, SOZIALES ENGAGEMENT & UNANGEMESSENES DISTANZVERHALTEN)	L9: Also das unangemessene Distanzverhalten könnte - im Gegensatz zum sozialen Engagement - die Arbeit in der Gruppe hemmen. Das glaube ich, dass das in der Gruppe nicht gut zusammen geht. #00:57:32-0#, L9: Ja, der Einfluss auf die Kooperation hat auch etwas mit dem Potenzial der Gruppe zu tun. Aber ich finde, das hat die Gruppendynamik auch. ... Hier geht es eher so um das soziale Miteinander. #00:58:31-5#
9.	6. POSITIVER LERNEFFEKT FÜR DIE GRUPPE - KEIN LERNEFFEKT FÜR DIE GRUPPE (L10) (VERGLEICH: AKTIV NACHFRAGEN & INDIREKTE REAKTIONSBEREITSCHAFT)	L10: Sicherlich hat das auch einen positiven Lerneffekt für die Gesamtgruppe. Es werden mit Sicherheit nicht von jedem alle Fragen gestellt bzw. Unklarheiten beseitigt, weil sich nicht jeder traut, die Fragen zu stellen. Insofern, wenn dann einer sozusagen den Vorreiter spielt und die Frage stellt, die vielleicht mehreren Leuten durch den Kopf geht, dann ist das natürlich positiv, wenn alle die Antwort bekommen. #00:51:06-2#, L10: Ja gut, der Gegenpol ist kein positiver Lerneffekt für die Gruppe, im schlimmsten Fall sogar ein negativer Effekt. Aber den sehe ich eigentlich nicht. #00:51:37-2#
10.	6. BEFÖRDERT DEN LERNPROZESS DER GRUPPE - VERZÖGERN DEN LERNPROZESS DER GRUPPE (L11) (VERGLEICH: VERÄNDERUNGSRESISTENZ & OFFENHEIT)	L11: ... und für die Gruppe sind Leute, die offen sind, natürlich kommunikativer, die bringen auch eine Gruppe nach vorne. Während Leute, die veränderungsresistent sind, ja eher hemmend sind für Gruppen. Die klammern und wollen nicht, dass sich irgendetwas ändert oder anders gedacht wird. die fallen immer wieder zurück auf einen Punkt. Die Gruppe hemmen, eigentlich die Gruppe in ihrem Veränderungsprozess. #00:10:58-0#, L11: ... das bestehende Konstrukt der Bereicherung des Gruppenlernprozesses ist eher inhaltlich. Und das hier ist eher prozessbezogen. ... man kann - in der Tat - wenn man sagt „inhaltlich“, die sind bereichernd und die anderen sind strukturkonservativ, beharrend. ... die sind nicht bereichernd, die sind ... perpetuierend, also es muss immer dasselbe sein. #00:11:41-7#
11.	3. FÖRDERT DEN FORTGANG DES LERNPROZESSES - ERSCHWERT/VERZÖGERT DEN FORTGANG DES LERNPROZESSES (VERGLEICH: KRITISCH HINTERFRAGEN & VORGABEN UMSETZEN)	L12: Also für die Gruppe ist das gar nicht so schlecht, wenn die Gruppe sich an die Vorgaben hält. Weil man sich dann mit dem Lernprozess und der Aufgabe schon auseinandersetzt statt z. B. eine leichtere Aufgabe zu suchen ... Für den Dozierenden ist es natürlich definitiv

		<p>leichter. Und auch für den Lernprozess, wenn man das gut didaktisch strukturiert hat, ist das eigentlich förderlich, dass die Vorgaben umgesetzt werden, anstatt immer zu diskutieren, ob das wirklich alles gemacht werden muss ... Vorgaben umsetzen würde ich nicht als negativ sehen. #01:00:39-6#</p>
12.	<p>2. ERHÖHEN DIE INTERAKTION IN DER GRUPPE - FRONTALUNTERRICHT (L13) (VERGLEICH: GESPÜR FÜR DAS THEMA & REIN KÖRPERLICH ANWESEND)</p>	<p>L13: Der größte Unterschied ist sicherlich das Niveau der Veranstaltung. Also die mit dem großen Gespür für das Thema erhöhen das potenzielle Niveau einer Veranstaltung. Weil man nämlich nicht immer bei Adam und Eva anfangen muss, sondern weil die die Basics drauf haben und man sozusagen die Probleme, die für uns interessant sind, gemeinsam in Angriff nehmen kann. Und dazu gehört auch irgendwie ein offener Lernprozess, viel Austausch, viel Interaktion. Und das ist ein ziemlich krasses Gegenteil zu denen, die rein körperlich anwesend sind. Also die, die einfach nur da sitzen, vermitteln einem das Gefühl, dass man alles von Anfang an erklären muss, also die absoluten Basics auch noch mal. Und man wird Alleinunterhalter. #00:48:24-6#</p>
13.	<p>2. FÖRDERT DEN LERNPROZESS DER GESAMTEN GRUPPE - HEMMT DEN LERNPROZESS DER GRUPPE (L14) (VERGLEICH: KRITISCHE AUSEINANDERSETZUNG & FEHLENDES FACHVERSTÄNDNIS)</p>	<p>L14: Das (die kritische Auseinandersetzung) bringt die Gruppe insgesamt auch weiter, vom Lehr-Lernprozess und Zusammenhänge zu verstehen, vielleicht ja auch Zusammenhänge, auf die man selbst ja gar nicht gekommen ist. Die Soziologie ist ja eine durchaus komplexe und dadurch auch komplizierte Wissenschaft. Es gibt halt sehr, sehr viele Verbindungen und man denkt nie an alles - es sei mal dahingestellt, ob das überhaupt möglich ist. Aber gerade als Studierender, wenn man ja auch noch kein so umfangreiches Wissen hat, sondern immer nur ganz kleine Ausschnitte, denke ich ist es gerade, wenn auch Studierende bestimmte Verknüpfungen herstellen, das ist für die Gesamtgruppe auch sehr gewinnbringend. ... Ja, fördert den Lernprozess der gesamten Gruppe. #01:16:31-5#</p>
14.	<p>4. FÖRDERT KONSTRUKTIVE INTERAKTION IN DER GRUPPE (INHALTLICH) - FÜHRT DIE GRUPPE VON DER INHALTLICHEN, WISSENSCHAFTLICHEN DISKUSSION WEG (L14) (VERGLEICH: KRITISCHE AUSEINANDERSETZUNG & FEHLENDES FACHVERSTÄNDNIS)</p>	<p>L14: Ja, die kritische Auseinandersetzung fördert auf jeden Fall auch die Interaktion in der Gruppe. #01:21:15-1#, L14: Ja, dann müssten wir wirklich noch so etwas wie „konstruktiv“ vor die Interaktion schreiben. Weil da (beim kritischen Auseinandersetzen) hat es ja eine sehr positive Auswirkung und hier (beim fehlenden Fachverständnis) hat es eine andere Wirkung, nicht im positiven Sinne (auf die Gruppeninteraktion). #01:22:37-9#, L14: Vielleicht „führt die Gruppe von der inhaltlichen Auseinandersetzung weg“. ... oder „inhaltlich-wissenschaftlichen Auseinandersetzung“, so vielleicht. #01:24:46-6#</p>
15.	<p>3. ERMÖGLICHEN LERNBEZOGENE KOMMUNIKATION - BLOCKIEREN DEN LERNPROZESS (DER GRUPPE) (L15) (VERGLEICH: AUFMERKSAME AKTEUR/INNEN, BRAVE & VERPENNTE)</p>	<p>L15: Das ist nicht nur „läuft allein“. Ich meine - wenn ich mir überlege - so eine Lehrveranstaltung ist ja, wie auch immer man das dann mit Dozieren und Gruppenarbeit macht, das ist am Ende eine gelingende Abfolge von kommunikativen Aktivitäten. ... Und ich glaube die Horravorstellung für Lehrende ist ja, immer ein Stück weit, sie tun irgendetwas, sie stellen eine Frage oder stellen etwas vor, geben einen Impuls und es kommt nichts. Und an der Stelle sind die Leute, die so aktiv sind und fragen oder brav sind ... schon die Braven sind da hilfreich. #01:17:49-6#, L15: Sagen wir mal so, wenn ich</p>

		<p>eine Vorlesung halte, dann reicht es ja, wenn ich rede. Und dann kann man am Ende noch sagen „o.k., es gibt noch Raum für drei Fragen“ ... Wenn ich bewusst keine Vorlesung mache, weil ich nicht - sozusagen - auf rezeptives Lernen setze, sondern auf aktives, selbstgesteuertes Lernen, dann bekomme ich das nicht hin, wenn es nicht Leute gibt, die darauf einsteigen. Ganz klar. #01:19:19-2#, L15: ... stille Blockade ... (die Verpennten) blockieren den Lehr-Lernprozess #01:19:39-8#</p>
16.	<p>5. KÖNNEN ANDERE INSPIRIEREN EINZUSTEIGEN - BREMSEN ANDERE UND SICH SELBST IM AUSEINANDERSETZEN (L15) (VERGLEICH: SOLITÄR & ABSITZER/IN)</p>	<p>L15: Solitäre sind manchmal spannend ... sind Querdenker ... das Querdenken würde dann drunter fallen können ... Solitäre können manchmal mitziehen ... im Sinne von Aktivierung übernehmen oder Leute interessieren, aufwecken ... #01:27:23-0#, L15: Wobei in der Gruppe, das würd ich gerne ein bisschen differenziert sehen, eher bei anderen, bei einzelnen in der Gruppe, also nicht so sehr die Gruppe als solches. Sondern sie erreichen manchmal andere, die dann auch einsteigen, aber nicht so sehr die Gruppe insgesamt. #01:28:28-3#, L15: Ich würde sagen, die bremsen tendenziell aus. ... ja, den lernbezogenen Kommunikationsprozess, bremsen die aus: „müssen wir das jetzt wirklich diskutieren? Ist das wirklich so spannend? Ist das denn so wichtig?“ ... ja, bremsen andere auch im Lernprozess aus, andere und sich selbst. ... So destruktive Kommentare ... also gerade nicht anregende, sondern ... ich glaube bremsen ist ganz gut, bremsen ist schon sehr genau. #01:30:37-6#</p>
17.	<p>4. MOTIVIEREND FÜR LERNPROZESS DER GRUPPE - HEMMEND FÜR GRUPPENLERNPROZESS (L16) (VERGLEICH: WISSEN EINBRINGEN UND MITNEHMEN & AUFMERKSAM INTERESSIERT)</p>	<p>L16: Wissen einbringen und mitnehmen - aufmerksam interessiert ... Also ich sag mal, Erfolgserlebnisse sind sicherlich bei beiden Gruppen, das ist sicherlich eine Verbindung. ... Für den Einzelnen, es ist sicher ähnlich für den Lehrenden ... und dann denke ich aber ist bei der Gruppe ... als gruppenspezifischer Prozess ist es natürlich so, dass wenn Wissen eingebracht wird, und aufmerksam Interessierte da sind, dass es die Stimmung innerhalb der Lehrveranstaltung verändert. Das heißt, ich denke, dadurch auch die Passiven - die hier irgendwo noch herumliegen - eher motiviert werden oder mitgenommen werden. Und - was ich ja vorhin auch sagte - wenn dann so Diskussionen angeregt werden, auch neue Punkte, für die Veranstaltung bereichernde neue Punkte hinzu kommen. Also insofern hat es für die Gruppe einen Mehrwert aber natürlich auch für den Einzelnen und seine Erfolgserlebnisse. #00:36:52-8#</p>
18.	<p>2. FÖRDERT DEN LERNPROZESS DER GRUPPE - HEMMT DEN LERNPROZESS DER GRUPPE (L17) (VERGLEICH: BETEILIGUNG, SELBSTDARSTELLER & REIN KÖRPERLICH ANWESENDE)</p>	<p>L17: Also erstmal ist der Unterschied die Ernsthaftigkeit. Die aktive Beteiligung ist meine ich ernsthaft dabei und bei Selbstdarstellern geht es nicht um Ernsthaftigkeit, sondern eben um Selbstdarstellung. Wobei die Ernsthaftigkeit nun besser für den Lernerfolg ist, keine Frage, sowohl für den persönlichen als auch für den der Gruppe. ... Sagen wir mal anders ... das behindert den Lernprozess, weil Selbstdarsteller - ich kenne das aus meinem eigenen Studium noch - erzeugen Angst bei anderen. Weil man ziemlich fassungslos dasitzt und man als Studi immer meint, man hat von nichts 'ne Ahnung. Und dann kommt einer daher und betet ihnen die ganzen Begriffe von Luhmann da runter. Das war in XXX, da war</p>

		ich dann platt, da habe ich nicht mehr die Klappe auf gemacht. #00:54:51-8#
19.	5. UNTERSTÜTZEN DEN GRUPPENLERNPROZESS - STÖREN DEN GRUPPENLERNPROZESS (L18) (VERGLEICH: STILLE WASSER, ZUSAMMENHÄNGE HERSTELLT & OBERKONTROLLEURE)	L18: Also für die Gruppe bedeutet das sicherlich, dass sie Spaß daran haben könnte, zuzusehen wie sich da zwei bekämpfen bzw. scheinbar in eine Auseinandersetzung gehen, weil der eine aggressiv ist oder aggressiv auftritt und z. T. sicherlich eher verächtlich kundtut, was er vom Lernprozess hält oder überhaupt von den Personen hält. ... Es lenkt die Gruppe vom Lernprozess ab, auf einen anderen Prozess, nämlich auf die Interaktion zwischen Dozentin und Oberkontrolleur. Und es ist eigentlich für den Lernprozess nicht konstruktiv. #01:04:18-2#, L18: ... es kann den Lernprozess der Gruppe stören, weil es nicht um den Lernprozess geht, sondern es geht eben um Status oder es geht um etwas, was man sonst aushandeln will. ... Wenn man sich drauf einlässt, könnte das vom Lernprozess wegführen. #01:05:13-0#, L18: ... sagen wir mal, sie (die stillen Wasser) würden den Gruppenlernprozess nicht behindern ... ja also, die stillen Wasser stören nicht eigentlich, im Normalfall. Es sei denn, sie sollen in einem Arbeitsgruppengespräch mitmachen und sagen dann auch nichts. #01:07:35-8#, L18: Man kann natürlich vielleicht nochmal betonen, dass es immer solche gibt, die den Prozess eher unterstützen. ... ja, kann man sagen, die fördern oder unterstützen den Gruppenlernprozess. ... das Gegenteil wäre, sie behindern den Gruppenlernprozess. Das ist in dem 5. Konstrukt schon drin. (Einverständnis mit Erweiterung) #01:30:10-3#
20.	7. GRUPPE KANN INHALTLICH ANKNÜPFEN - ABLENKUNG DER GRUPPE VOM LERNPROZESS (L20) (VERGLEICH: KRITISCHE HALTUNG - ANGESCHOBENE SELBSTDARSTELLER)	L20: Ja es gibt was, was die Gruppe betrifft. ... Diejenigen (mit der kritischen Haltung) nehmen die Gruppe wahr und ernst ... was der mit der kritischen Haltung sagt, wird ernst genommen, so nach dem Motto, „der hat sich was überlegt dabei“. Und das ist jemand, der den Clown macht, aus gewissen Gründen auch, aber der wird nicht ernst genommen. ... Da lernen die nichts draus, die Gruppe lernt nichts. #01:05:10-0#, L20: ... die Gruppe kann damit (mit dem Selbstdarsteller) gar nichts anfangen. ... keine inhaltliche Anknüpfung, überhaupt nicht, also eher so ins Lächerliche gezogen. Es gibt ja immer so einen Kasper, wie es immer so einen Querulanten gibt, gibt es auch immer einen Klassenkasper oder einen Gruppenkasper. Und das führt vom Lernprozess weg, das ist eine Ablenkung sogar. #01:07:06-5#

2. BEREICHERT DIE PERSPEKTIVEN IN DER GRUPPE (INHALTLICH) - VIELFALT, DAS POTENZIAL DER GRUPPE BLEIBT UNGENUTZT (11)

	KONSTRUKT	BEISPIEL GRUPPEN-LERNPROZESS
1.	7. VIELFALT VON PERSPEKTIVEN MÖGLICH - KEINE VIELFALT VON PERSPEKTIVEN (L2) (VERGLEICH: SCHÜCHTERNE AKTIVE BETEILIGUNG & KRITISCHE AUSEINANDERSETZUNG)	L2: ... außer dieser einen. Und wenn sich keiner einbringt, dann kommen aber auch keine Perspektiven hinzu, außer vielleicht meiner als Lehrperson. Das heißt wir hätten letztlich kaum Austausch über Perspektiven. Das wäre letztlich beides schlecht, um Diversität in der Gruppe sichtbar werden zu lassen. #01:31:26-3#
2.	4. BEREICHERT DEN LERNPROZESS DER GRUPPE - KANN LERNGRUPPE VERUNSICHERN (L4)	L4: Ja, genau, das kann die Lerngruppe verunsichern. ... Der Gegenpol wäre auch so etwas wie „fördert den

	(VERGLEICH: AKTIVES ZUHÖREN & UNREFLEKTIERTES FRAGEN)	Lernprozess der Gruppe“. ... „absichern“ ist einfach für den Lernprozess nicht passend. ... „Bereichern“, ja klar, eine vernünftige Frage, die noch mal so eine Lücke abdeckt, die vielleicht für mehrere entstanden ist, das würde bereichern. #00:44:24-5#
3.	3. BEREICHERN DER GRUPPENPERSPEKTIVE - NICHT BEREICHERN DER GRUPPENPERSPEKTIVE (L6) (VERGLEICH: GEZIELTE AKTIVITÄT & KRITIKFÄHIGKEIT)	L6: Naja, auf die Gruppe hat es einen Effekt insofern, als es der Gruppe zumindest zeigt, welche Fragen oder Probleme mit dem verknüpft sein können, was man da gerade tut. Also wohin die Perspektive zeigt, wohin es auch noch gehen kann. Es kann natürlich den Lernprozess der Gruppe fördern, es kann ihn auch behindern, indem der Querulant zwei Minuten vor der Pause noch zwei Fragen stellt. #01:02:02-9#
4.	11. TEAMPOTENZIAL ERKENNEN UND NUTZEN - POTENZIAL DES TEAMS BLEIBT UGENUTZT (L8) (VERGLEICH: SPRACHBARRIERE & STRUKTURIERTE, KLARE PRÄSENTATIONSFORM)	L8: Was noch drin stecken könnte, wäre das Erkennen der Notwendigkeit von Teamarbeit. Die Sprachbarriere kann hier Anlass dafür sein, die Notwendigkeit der Teamarbeit zu erkennen. Und damit das Team auch von den Stärken dieses Studierenden profitieren kann, muss es diesem Studierenden bei der Sprache helfen. ... #01:40:18-2#, L8: Ja, das wäre so etwas wie das Potenzial der Gruppe erkennen und nutzen. Ja Team-Potenziale v. a. erkennen und dann natürlich auch nutzen. ... Und v. a. auch die Teamverantwortung übernehmen. ... Dass es immer eine Verantwortung gibt, die jeder einzelne hat, aber die natürlich auch das Team als Ganzes hat. #01:41:17-9#, L8: Ja, die Konsequenz für den Lernprozess ist letztlich, dass das Potenzial des Teams ungenutzt bleibt. #01:42:12-6#
5.	3. BEREICHERN DEN LERNPROZESS DER GRUPPE INHALTLICH - VERHINDERT (INHALTLICH) DEN LERNPROZESS DER GRUPPE (L11) (VERGLEICH: KRITISCH FUNDIERT, FLEIßIGE BIENCHEN & SELBSTDARSTELLER)	L11: Ja, die (kritisch Fundierten) bereichern den Lernprozess der Gruppe. ... Wenn man Lernen so versteht, dass etwas Neues entsteht, dann sind die (fleißigen Biennen) deutlich schwächer da für die Gruppe. ... Bei Referaten beispielsweise, wenn die das nochmal gut zusammenfassen, dann ist da kein neuer Lerneffekt für die Gruppe. Auch bei einem gut zusammengefassten neuen Text geht der Lerneffekt bloß bis zu dem „fundierte“ und nicht mehr bis zu dem „kritisch“. Die (fleißigen Biennen) sind dann hier fundiert, aber nichts weiter. #00:42:14-7#, L11: ... der Lautsprecher im Vergleich stört den Lernprozess. ... Für den Gegenpol würde ich dann sagen: verzögern den Lernprozess der Gruppe ... auch indem man sie ignoriert, haben sie einfach Zeit verbraucht, wenn man sich mit ihnen auseinandersetzt, haben sie noch mehr Zeit verbraucht und auch durch das konstruktive Umleiten ist eine Verzögerung drin. ... sie verzögern den Lernprozess der Gruppe ... #00:43:21-9#
6.	4. BRINGT ZUSÄTZLICHE INHALTE (MEHR BREITE) - INHALTE EINSCHRÄNKEN (L12) (VERGLEICH: HART ARBEITEN & KRITISCH HINTERFRAGEN)	L12: Also für den Lernprozess, dass tatsächlich ja mehr gelernt wird und dass das Wissen besser verankert wird. Du wirst zum Experten und kannst Informationen leichter hinzufügen. Und für mein Lehrhandeln bedeutet das natürlich, dass ich den Bedarf nach Informationen befriedigen muss. #01:04:27-9#, L12: Ich würde zusätzliche Informationen sehen. Weil wir hier Tiefe haben, Vernetzung in Lernprozessen, also da fehlt jetzt noch Erweiterung. ... wir haben die Vernetzung, dann Förderung, dann wäre es erweitern von ... doch inhaltlich in die Breite. Es sind ja zusätzliche Informationen, die da

		durch dieses Verhalten hinzukommen. ... genau zusätzliche Inhalte. #01:05:33-6#
7.	6. ÖFFNET POTENZIALE DER GRUPPE - EINSCHRÄNKUNG AUF DEN EIGENEN PROFIT (L12) (VERGLEICH: KRITISCH HINTERFRAGEN & KONKURRENZBEWUSST)	L12: Also die Konkurrenzbewussten sind wirklich sehr stark darauf bedacht, einfach besser abzuschneiden. Das ist schon mal etwas Gutes. Aber, wenn das Niveau sehr niedrig ist, dann sind sie eben auch bedacht darauf trotzdem besser abzuschneiden, ohne das tatsächlich zu leisten. Das ist mehr so ein gruppendynamischer Aspekt. #01:11:44-8#, L12: ... genau und zwar ist dadurch in der Gruppe einfach keine gute Atmosphäre. Es nutzt nicht das Potenzial der Gruppe. Einerseits ist das konkurrenz-bewusste Verhalten der sozial-psychologische Effekt der sozialen Aktivierung. ... aber es ist auch social loafing ... faulenzen, nur gezielt Kräfte einsetzen, also ... sehr selektiv, genau. #01:12:29-3#
8.	5. LEISTET EINEN BEITRAG ZUM LERNPROZESS DER GRUPPE- KEIN BEITRAG ZUM LERNPROZESS DER GRUPPE (L14) (VERGLEICH: DIE STILLEN & DIE BESSERWISSE, NICHT KRITIKFÄHIG)	L14: Es ist irgendwie schon noch mal anders, würde ich sagen. Also die Stillen - wie gesagt, die tragen nicht zur Interaktion bei, würde ich sagen. ... das heißt auch, sie fördern sie nicht. ... ja genau, sie leisten keinen Beitrag zum Lernprozess der Gruppe. #01:28:22-0#, L14: ... die (Besserwisser) leisten einen Beitrag, aber das ist natürlich auch sehr unterschiedlich ... das finde ich jetzt auch sehr schwierig. Also das können ja Personen sein, die hier jetzt drunter fallen, die durchaus auch gute Beiträge bringen, aber es können natürlich auch welche sein, wo das nicht der Fall ist. Ansonsten würde ich sagen, keinen konstruktiven Beitrag, vielleicht. #01:29:23-5#
9.	4. ERWEITERN DIE PERSPEKTIVEN IM LERNPROZESS - REDUZIEREN DIE PERSPEKTIVEN, DEN ZUGÄNGE IM LERNPROZESS (L15) (VERGLEICH: BRAV & AUFMERKSAM)	L15: (der Aufmerksame) treibt voran und erweitert ... beides, den eigenen Lernprozess aber auch den der Gruppe. Er bringt neue Themen mit hinein, bringt Aspekte mit hinein, die vorher auch von mir nicht gekommen sind. ... erweitert oder verbreitert ... eher die Perspektiven vielleicht. #01:22:38-0#, L15: Ich mache ja nun Lehrveranstaltungen deren Ziel nicht ist, dass alle am Ende das gleiche glauben ... oder akzeptieren. Ich meine ich habe ja Mathematik studiert und habe insofern ein relativ präzises Bild davon, wie Lehre funktioniert oder wie Lehre organisiert sein sollte, damit am Ende herauskommen soll, dass alle eine bestimmte Aufgabe lösen können, oder dass alle wissen, wie ein bestimmter Beweis funktioniert, alle identisch. ... Ich habe ja mehr so ein Ideal von Lehre, in dem es darum geht, dass möglicherweise unterschiedliche, in sich aber sinnvolle Blicke auf die Welt ermöglicht werden. #01:23:42-5#
10.	6. INHALTLICHER BEITRAG FÜR DIE GRUPPE - KEIN INHALTLICHER BEITRAG FÜR DIE GRUPPE (L19) (VERGLEICH: GEGENPOSITION, MODERATION & UNSICHERHEIT IM AUSDRUCK)	L19: Also für mich wäre das so eine klassische Dreier-Geschichte, glaube ich. ... Es wäre für mich so eine Skala, hier (Gegenposition) wird es mehr, da (Unsichere) sind wir überlagert, hier (Moderation) können wir schon in der Kleingruppe eigene Positionen beziehen. Das würde auf das Konstrukt passen, aber auch auf das und das glaube ich, weil es so eine Gruppendimension hat, also vom Individuum, über die Kleingruppe, bis hin zur Großgruppe, wäre das für mich so eine Abfolge. #01:23:34-7#, L19: Input für die Gruppe kommt von hier (von denen, die Gegenposition beziehen) letztendlich. Da (bei der Unsicherheit im Ausdruck) nicht, aber das heißt nicht, dass er nicht stattfindet in Bezug auf den eigenen

		Lernprozess. #01:25:27-2#, L19: ... inhaltlicher Beitrag für die Gruppe #01:25:55-0#, L19: ... der Gegenpol, wäre ein „Kein“ davor, also kein inhaltlicher Beitrag für die Gruppe. ... Ja, doch, wenn ich ihn nicht artikuliere, ist der Gedanke erstmal nicht sichtbar. #01:26:27-2#
11.	2. BEREICHERT, FÖRDERT DEN GRUPPENLERNPROZESS - STAGNATION DES GRUPPENLERNPROZESSES (L20) (VERGLEICH: AKTIVES NACHFRAGEN & VERSCHLOSSEN BLEIBEN)	L20: ... bereichert den Lernprozess der Gruppe durch diese Anregungen, ja. Aber bereichert diesen Lernprozess, den Gruppenlernprozess, ja. #00:45:41-1#, L20: Da (auf der anderen Seite) ist es ja fast eine Stagnation, was die Gruppe betrifft. Weil er (der Verschlussene) sich ja nie einbringt. ... ob er da sitzt ... will mal sagen es stagniert ... der Gruppenprozess. Weil er sich nicht einbringt, da passiert gar nichts. Stagnation des Gruppenlernprozesses. #00:46:15-8#

3. SICHTBAR FÜR DIE GRUPPE (VORAUSSETZUNG FÜR GRUPPENLERNPROZESS GEGEBEN) - UNSICHTBAR, UNBEDEUTEND FÜR DIE GRUPPE (6)

	KONSTRUKT	BEISPIEL GRUPPEN-LERNPROZESS
1.	5. SICHTBAR WERDEN IN DER GRUPPE, IM PLENUM - „FARBLOS“ IN DER GRUPPE (L2) (VERGLEICH: SCHÜCHTERNE AKTIVE BETEILIGUNG & KRITISCHE AUSEINANDERSETZUNG)	L2: O.k., es hat also etwas mit dem „Sichtbarwerden“ in bestimmten Kontexten zu tun? #01:23:31-5#, L2: (überlegt) ... also in der Gruppe sind sie mit Sicherheit „farblos“. #01:24:59-0#
2.	10. SELBSTBEZOGENES AGIEREN - VERANTWORTUNG FÜR DIE KLEINGRUPPE (L3) (VERGLEICH: NEUGIERIG & GRUPPENSPRECHER)	L3: Also ein Gruppensprecher fasst ja die Unklarheiten einer Gruppe zusammen, übernimmt also Verantwortung für eine ganze Gruppe. Er tritt auch hervor aus der Anonymität, das wäre gleich, also beide sind ja aktiv und werden als Person sichtbar. Der eine ist in dem Fall erstmal ein Einzeldenker und der ist einer, der für die Gruppe spricht. #01:31:25-0#
3.	7. OFFENHEIT, ALLE EINZUBINDEN - SELEKTIVE EINBINDUNG (L7) (VERGLEICH: ANDERE EINBINDEN & LEISTUNGSORIENTIERT)	L7: Ja, der Unterschied ist, andere einbinden bezieht sich hier auf ALLE anderen. Und die Leistungsorientierten tun sich nur mit Ebenbürtigen zusammen, die auch Leistungsträger sind. ... Ja, genau also „Offenheit alle einzubinden“ und auf der anderen Seite „selektives Einbinden“. Und das Selektive setzt sich dann auch fort als Führungskraft im Unternehmen, die versuchen dann die Leistungsschwachen loszuwerden und bemühen sich nicht für die Plätze zu finden. Und das ist dann in Zeiten des demografischen Wandels nicht mehr machbar. Da ist es wichtig auch für die leistungsschwachen Plätze zu finden und es gibt auch genügend dafür. ... Man muss mehr Geduld haben, dann klappt das. #00:50:34-1#
4.	6. ERGEBNISORIENTIERTES, ZIELORIENTIERTES LERNEN - TEAMORIENTIERTES LERNEN (L9) (VERGLEICH: SOZIALES ENGAGEMENT & AKTIV MOTIVIERT)	L9: Ja, derjenige, der eher leistungsorientiert ist, der ist zielstrebig ... der verfolgt ein ergebnisorientiertes Lernen ... ein zielorientiertes Lernen, ja vielleicht auch beides ... #01:02:52-1#, L9: Der sozial Engagierte ist eher aufgaben- und sozialorientiert. ... teamorientiert ... ja, teamorientiertes Lernen. #01:03:57-1#
5.	4. POSITIVER EINFLUSS AUF LERN-VORAUSSETZUNGEN DER GRUPPE - NEGATIVER EINFLUSS AUF LERNVORAUSSETZUNGEN IN DER GRUPPE (L10) (VERGLEICH: AUFMERKSAM ZUHÖREN & NEBENTÄTIGKEIT)	L10: Ja, die Lernvoraussetzungen der Gruppe werden durch die Nebentätigkeit in irgendeiner Form beeinträchtigt, wenn beispielsweise einer aufsteht und telefoniert. Also wenn die Nebentätigkeit andere, größere Ausmaße annimmt. #00:31:25-7#, L10: Also, wenn einer aufmerksam zuhört, wird das die Gruppe

		wohl kaum betreffen. Wenn 99 % aufmerksam zuhören wird es für den einen Störer schwieriger sich gegen diese störende Gruppe zu wehren. Der würde sich ja durch sein Nicht-Zuhören sehr auffällig verhalten in dem Moment. Wenn es hingegen sowieso unruhig ist, ist die Gelegenheit, sich selbst auch unruhig zu verhalten, viel höher. (...) Man könnte dem aufmerksamen Zuhören an sich irgendwo eine Vorbildfunktion unterstellen. Die kommt aber erst dann zum Tragen, wenn diese in der Gruppe groß ausgeprägt ist. #00:34:10-2#
6.	2. MACHEN DEN LERNPROZESS DER GRUPPE SICHTBAR - LERNPROZESS DER GRUPPE NICHT FASSBAR (L19) (VERGLEICH: GEGENPOSITION, MODERATOR & SCHREIBERLING)	L19: Also ich hätte gesagt es zeigt letztendlich erstmal den Lernprozess an sich oder Ergebnisse von Lernprozessen. #00:55:46-7#, L19: ... naja, sie bringen es (den Gruppenlernprozess) letztendlich ein Stückchen weiter voran. Wenn du davon ausgehst, dass das so ein linearer oder wellenförmiger Prozess ist, machen die es natürlich sichtbar, dass man ein Stück weiter gekommen ist an manchen Stellen. ... sie machen ihn sichtbar, hätte ich gesagt. Und sie machen ihn anders sichtbar als bei mir, wenn ich jetzt so drüber nachdenke. Weil es ist letztendlich die eigene Form der Sichtbarmachung, die eigene Sprache. Sie würden das anders machen, als ich es tue. Sie moderieren anders und sie beziehen anders Gegenposition. #00:57:50-6#

10.5.3. Zuordnung zu Konstrukt-Kategorien bezogen auf das Lehrhandeln/-verhalten

	KONSTRUKTE ZUM LEHRHANDELN	GEGENPOL	NENNUNGEN (66)
1	INHALTLICHE DISKUSSION MÖGLICH (GEGENSEITIGES LERNEN)	BASIS SCHAFFEN MÜSSEN (INPUT, FRONTAL)	23
2	LERNPROZESS SICHTBAR (ANKNÜPFEN KÖNNEN)	LERNPROZESS „UNSICHTBAR“	13
3	SITUATIONSADÄQUATE INTERVENTION NÖTIG (FLEXIBEL EINGEHEN MÜSSEN)	KONZEPT „ABSPULEN“ (STANDARD)	13
4	GRENZEN SETZEN (BREMSEN - SOZIAL, EMOTIONAL)	BESTÄRKEN (ERMUTIGEN - KLIMA, KLEINGRUPPENSETTING)	17

1. INHALTLICHE DISKUSSION MÖGLICH (GEGENSEITIGES LERNEN) - BASIS SCHAFFEN MÜSSEN (INPUT, FRONTAL) (23)

	KONSTRUKT	BEISPIEL (LEHRHANDELN)
1.	8. AN VORAUSSETZUNGEN ANKNÜPFEN KÖNNEN - GRUNDLAGEN FEHLEN (L5) (VERGLEICH: SCHNELL AKTIV & FEHLENDES SPRACHLICHES SELBSTVERTRAUEN)	L5: Ja, bei den schnell Aktiven gibt es dann durchaus Personen, denen man das differenzierte Formulieren nahebringen muss. Denen man klar machen muss, dass ein „Also“ auf eine Folgerung aus dem ersten Teil des Satzes verweist. Aber das sind sprachliche Dinge, an die man anknüpfen kann. Und bei denen mit fehlendem sprachlichem Selbstvertrauen fehlen dann unter Umständen Grundlagen. Wie muss ein deutscher Satz aufgebaut sein, damit er nicht missverstanden wird? Das ist ja das Hauptproblem, es geht ja nicht darum, dass nur mal ein Wort falsch geschrieben ist. #01:23:19-7#
2.	7. STRUKTURIERUNG DES LERNPROZESSES DURCH DIE LEHRPERSON - LAUFEN LASSEN DES LERNPROZESSES (L6) (VERGLEICH: ZIELERICHTETE	L6: Also das ist so eine Gradwanderung, das einerseits zu erkennen, den andererseits so zu bremsen, dass er nicht aufläuft - wobei auch das eine Option sein kann, bevor

	AKTIVITÄT & SELBSTDARSTELLER)	dann die Gruppe aus dem Ruder läuft -, und der Gruppe zu zeigen, dass man selber erkannt hat, was die Gruppe auch schon längst weiß. #01:25:16-9#
3.	6. SELBSTORGANISIERTES STUDIUM - LERNPROZESS DER GRUPPE/ DES EINZELNEN ALS LEHRPERSON IM BLICK BEHALTEN (L8) (VERGLEICH: KLAR STRUKTURIERTE PRÄSENTATIONSFORMEN & ZUSAMMENHÄNGE BEGREIFEN, WIEDERKÄUEN, INKONSISTENZ DER DARSTELLUNG)	L8: Ich glaube, was da zusätzlich noch rein muss ist die Sicherstellung, dass die anderen Zuhörenden, also letztendlich die Gruppe und die einzelnen Studierenden einen Lerngewinn durch diese Darstellungen von Zusammenhängen und Kontexten erfahren. #01:06:58-6#, L8: Dann ist es vielleicht ein selbstorganisiertes Studium, also z. B. dass Projektgruppe X nicht jede Woche in den Seminarraum kommt, ich dasitze und alles überwache und die an ihrem kleinen Tischchen ihre Arbeit machen, sondern sich selber ihre Termine planen, ihre Treffen planen ... und ich da halt nicht die ganze Zeit wie ein Helikopter drüber schweben muss und alles wahrnehme und eher auf Nachfrage agiere. #01:09:44-2#
4.	10. BEFÖRDERT LERNPROZESS DER LEHRPERSON - „VERSCHLEIERT“ DAS POTENZIAL, AUS LEHRE ZU LERNEN (L8) (VERGLEICH: EIGENE IDEEN MIT FEEDBACK KONSTRUKTIV WEITERENTWICKELN & STRUKTURIERTE, KLARE PRÄSENTATIONSFORM)	L8: Was auf jeden Fall dahinter steckt ist der Lernprozess des Referenten und haben wir eigentlich schon den Lernprozess des Dozierenden? Ich glaube, der sollte auf jeden Fall noch aufgenommen werden. Das geht natürlich ein bisschen in Richtung Überprüfung der eigenen Konstrukte, aber er geht glaube ich auch darüber hinaus. Der Lernprozess des Dozierenden, von mir als Lehrperson wird auf jeden Fall befördert, nicht zwangsläufig inhaltlich, aber bezogen auf die Kompetenz, wie ich mit Studierenden umgehe, wie ich Lehre gestalte, wie ich aber auch so mit den Ideen der Studierenden umgehen kann, dass diese möglichst gut damit weiterarbeiten können. #01:33:38-3#
5.	4. IMPULSE REICHEN - ENGE BETREUUNG NOTWENDIG (L9) (VERGLEICH: PFLICHTBEWUSST & PRAXISTRANSFER)	L9: Ja, also die Unselbständigen brauchen eine engere Betreuung. Die fragen auch immer wieder nach, also die holen sich auch diese Betreuung und brauchen die auch und auch, dass einfach jemand da ist. #00:45:54-1#, L9: Ja, die Person auf der anderen Seite braucht eher Anregungen, in Form von Praxisbeispielen, manchmal reicht auch ein Buchtipp, wo wie nochmal nachschauen können ... „Impulse reichen“, ja. #00:46:59-4#
6.	1. ERHÖHEN DAS NIVEAU DES LEHR- LERNPROZESSES - NIEDRIGES NIVEAU DES LEHR- LERNPROZESSES (L13) (VERGLEICH: GESPÜR FÜR DAS THEMA & REIN KÖRPERLICH ANWESEND)	L13: Der größte Unterschied ist sicherlich das Niveau der Veranstaltung. Also die mit dem großen Gespür für das Thema erhöhen das potenzielle Niveau einer Veranstaltung. Weil man nämlich nicht immer bei Adam und Eva anfangen muss, sondern weil die die Basics drauf haben und man sozusagen die Probleme, die für uns interessant sind, gemeinsam in Angriff nehmen kann. Und dazu gehört auch irgendwie ein offener Lernprozess, viel Austausch, viel Interaktion. Und das ist ein ziemlich krasses Gegenteil zu denen, die rein körperlich anwesend sind. Also die, die einfach nur da sitzen, vermitteln einem das Gefühl, dass man alles von Anfang an erklären muss, also die absoluten Basics auch noch mal. Und man wird Alleinunterhalter. #00:48:24-6#
7.	4. ALS LEHRPERSON IN DEN HINTERGRUND TRETEN KÖNNEN - MODERATIONSBEDARF ALS LEHRPERSON (MOTIVIEREN) (L13) (VERGLEICH: GESPÜR FÜR DAS THEMA & SCHÜCHTERN)	L13: Für mich als Lehrperson ist es bei den Schüchternen so, wenn ich das mitbekomme, wenn ich also diese Schüchternen erkenne, dann bin ich auf jeden Fall mehr gefragt die zu kitzeln, damit sie sich mehr beteiligen. Da muss ich irgendwie mehr motivieren und mehr moderieren. Damit die zeigen können, dass die das

		<p>eigentlich ganz gut wissen. Das ist bei der ersten Gruppe, die generell ein bisschen offener ist und ein bisschen selbstbewusster ist, irgendwie nicht so der Fall. Also mehr Moderation, Moderationsbedarf als Lehrperson.</p> <p>#00:58:50-7#, L13: Ja, das Gegenteil wäre ja, wenn man die Veranstaltung mit sehr wenig Moderation und ohne Eingriffe laufen lassen könnte. Die Veranstaltung läuft natürlich nicht von selbst, man hat ja schon noch Aufgaben, aber bei den Schüchternen müsste man eben hingehen und sagen, so jetzt übernehmen Sie mal den Rede-Part für die Gruppe und nicht immer der Herr XY.</p> <p>#00:59:54-0#</p>
8.	5. GEMEINSAME DISKUSSIONSBASIS VORHANDEN - ÜBERZEUGUNG NOTWENDIG (ANSPRUCHSVOLL) (L13) (VERGLEICH: GESPÜR FÜR DAS THEMA & LEHRER)	<p>L13: Ein Unterschied ist, dass man bei diesem Lehrertyp mehr argumentieren muss, um vorgefertigten Einstellungen entgegenzuwirken. Also quasi diese Einstellung, in der Praxis läuft alles ganz anders als an der Uni. Man muss da viel Überzeugungsarbeit leisten und viel argumentieren, um eben solche Einstellungen zu entkräften oder mal zum Gegendanken anzuregen.</p> <p>#01:02:03-5#</p>
9.	6. WISSENSCHAFTLICHE GRUNDLAGE VORHANDEN - HERSTELLEN DER WISSENSCHAFTLICHEN EBENE NOTWENDIG (L13) (VERGLEICH: GESPÜR FÜR DAS THEMA & KUMPEL)	<p>L13: Ein großer Unterschied, den wir schon als Konstrukt haben, ist auch hier, dass auch die Kumpel-Typen eher diskussions- und redebereit sind, also da muss man nicht viel den Alleinunterhalter spielen. Ein großer Unterschied (zu dem bisherigen Konstrukt) ist aber, dass man hier immer gefragt ist, eine wissenschaftliche Ebene herzustellen oder zu wahren. #01:04:45-9#, L13: Der Gegenpol dazu wäre, dass es überhaupt nicht hinterfragt werden muss. Dass also die Ausgangsbasis klar ist. ... Wissenschaftliche Grundannahmen sind vorhanden, so.</p> <p>#01:05:38-9#</p>
10.	1. ALS LEHRPERSON ANKNÜPFEN UND WEITER FORDERN, FÖRDERN KÖNNEN - ALS LEHRPERSON INHALTLICHE GRUNDLAGEN SCHAFFEN MÜSSEN (TRANSFER ANREGEN) (L14) (VERGLEICH: KRITISCHE AUSEINANDERSETZUNG - FEHLENDES FACHVERSTÄNDNIS)	<p>L14: ... genau, ich kann als Lehrperson an Inhalte anknüpfen und die weiterführen. Also das Wissen weiter voran treiben, dass sie sich noch mehr und kritischer damit auseinandersetzen, oder, dass sie nochmal andere Aspekte auch mit berücksichtigen. Also ich kann sie im Grunde dort viel besser abholen, wo sie zum einen sind. Und ich kann sie vielmehr dazu anregen, sich noch weiter mit dieser Thematik auseinanderzusetzen oder auch anregen, Verbindungen herzustellen. #01:10:22-6#, L14: ... ja, also das (fordern und fördern) wirklich richtig inhaltlich. ... Bei den anderen fehlt das Fachverständnis, also der Grund sozusagen. Eigentlich muss ich versuchen, erstmal den Grund anders zu schaffen. Ich muss im Prinzip nochmal versuchen, klar zu machen, was ist denn Soziologie überhaupt, oder was bedeutet das ... Ja, das geht in die Richtung inhaltliches Verständnis schaffen müssen. (...) Also im Grunde vielleicht nochmal dazu anregen, Transferleistungen zu erbringen. Es zu versuchen, das ist aber bei diesen Personen oftmals sehr, sehr schwer. #01:13:01-1#</p>
11.	9. SELBSTREGULATION DER GRUPPE MÖGLICH - MODERATIONSBEDARF DURCH LEHRPERSON (L14) (VERGLEICH: VERNETZEN, SELBSTDARSTELLER & BERATUNGSRESISTENT)	<p>L14: Naja, das hier (das Vernetzen) ist das, was für den Lehrenden sehr schön und bequem ist. ... Ich kann da viel besser anknüpfen und das Ganze vorantreiben, so dass die Gruppe letztendlich auch wieder davon profitiert. Und das ist bei den anderen beiden halt viel schwieriger. Naja, den Selbstdarsteller, den muss man schon - so hinten</p>

		<p>herum - ein bisschen in seine Schranken weisen, damit er das Seminar nicht zu sehr dominiert. Damit auch andere Studierende zum Zuge kommen, insbesondere auch vor dem Hintergrund, dass so selbstdarstellerische Typen auch einschüchternd auf andere Studierende wirken können. ... ja, moderierend eingreifen, das muss man sehr oft. Ja, es besteht Moderationsbedarf. Der ist bei diesem Selbstdarsteller auf jeden Fall vorhanden. (...) #01:48:08-3#, L14: Ja, hier würde ich vielleicht sogar schreiben „Moderationsbedarf durch die Lehrperson“ ... und auf der anderen Seite, die Studierenden machen es selbst, „Selbstregulation der Gruppe“, ja. #01:48:58-4#</p>
12.	2. ANSCHLIEßEN UND INSPIRIEREN KÖNNEN - ZUM NACHDENKEN BRINGEN MÜSSEN (L15) (VERGLEICH: AUFMERKSAME AKTEUR/INNEN, BRAVE & VERPENNTE)	<p>L15: Ich glaube die (Aufmerksamen) erfahren Wertschätzung, wenn das quasi von alleine läuft. Sie bekommen eine andere Art von Feedback, von Rückmeldung oder von Impuls, eher so im Sinne von „klingt gut“, „gibt es Argumente dafür, dass das stimmt?“ „haben Sie das schon mal irgendwo erlebt?“ #01:11:41-7#, L15: Zuerst fällt mir der Begriff öffnen ein dazu. „Fenster aufmachen“ ... oder sie locken, oder ... #01:13:38-9#, L15: Ja, das ist so ein bisschen wie ... Minimalprogramm. ... Also wenn man schon nicht auf Augenhöhe diskutieren kann, dann müssen sie zumindest ein bisschen nachdenken. ... „zum Nachdenken bringen müssen“, genau. #01:15:05-5#</p>
13.	7. GEMEINSAM LERNEN (AUCH ALS LEHRPERSON LERNEN KÖNNEN) - BELEHRUNG NOTWENDIG (L15) (VERGLEICH: KRITISCH PRODUKTIVE & BRAVE)	<p>L15: ... das eine ist sicherlich, dass sie unterschiedlich anregend sind. Sie fordern mich auch unterschiedlich als Lehrperson. Also so kritisch Produktive, die fordern mich schon mehr als Sparringspartner oder so. Während die Braven mich nicht als Sparringspartner fordern. Bei den einen würde ich sagen, da ist Augenhöhe tendenziell möglich, bei den anderen nicht. #01:44:36-3#, L15: ... Dahinter steckt, dass zu meinen Überzeugungen als Lehrender gehört, dass ich die Wahrheit nicht gepachtet oder allein habe, sondern dass es sinnvollerweise um eine Auseinandersetzung um Sichtweisen geht. Bei Braven brauche ich da nicht so wahnsinnig viel zu tun. Also Brave muss ich eher ermuntern noch mal quer zu denken. Bei kritisch Produktiven muss ich gucken, dass - ich sag mal - wir gemeinsam weiter lernen, oder wir gemeinsam wachsen. #01:45:36-7#, L15: ... genau, auch als Lehrperson lernen können. Lernen ist glaube ich schon ganz gut. Ich hab einen Vortrag gehört neulich in Rostock ... da hat ein Kollege, ein Literaturwissenschaftler, einen Vortrag gehalten, dessen Pointen im Kern immer darin bestanden, dass er sagt, Studierende haben die besseren Ideen, Studierende haben die klügeren Lösungen, ohne Studierende geht es sowieso nicht. Das war jetzt sehr pointiert, aber ich finde das insgesamt, wenn Studierende in eine Situation gebracht werden, in der sie sich austoben können und das nutzen, finde ich das richtig, finde ich das zutreffend. #01:47:06-1#</p>
14.	9. EVALUIERENDE PERSPEKTIVE EINBRINGEN (URTEILEN) - SUBSTANZ SCHAFFEN MÜSSEN (L15) (VERGLEICH: ALLE IM BLICK & GEGENÜBER KRITISCHEN)	<p>L15: ... also bei denen (den Kritischen) ist es wichtiger, mit ihnen an der Frage zu arbeiten, wie produktiv die Ideen sind, die sie haben und die für sie ... ja so eine evaluierende Perspektive hinein bringen. #01:58:03-4#, L15: Das ist mehr so ein Beitrag, dass sie noch kreativer,</p>

		<p>produktiver werden. In dem Fall geht es jetzt mehr um die Frage: „o.k., wir sind toll, wir sind gut unterwegs, wir wollen aber auch wissen, wie gut wir sind.“ #01:58:47-9#, L15: ... ja, feilen ist die Folge davon wahrscheinlich. Aber es ist für mich eine Stufe höher insofern, als es nicht darum geht, Wissen zu produzieren, sondern die Wertigkeit von Wissen oder von Lösungen zu prüfen. #01:59:09-5#, L15: Wobei, mir fällt im Grunde kein besserer Begriff ein, als so eine evaluierende Perspektive einzunehmen. #01:59:22-2#, L15: Also, das Material für eine mögliche Evaluierung muss man ja erstmal hinkriegen. ... Wenn man so will ist das so eine Ebenenunterscheidung ... das (die Evaluation) ist eine Metaebene und das andere ist dann die „normale Produktivitätsebene“ ... also ich muss erstmal ein paar Daten wissen oder ich muss erst mal eine Erklärung haben, oder ich muss ... eine Idee von einem theoretischen Konzept haben ... bevor ich sagen kann, ist das jetzt ein gutes Konzept. Und wie kann man denn ein besseres von einem schlechteren Konzept unterscheiden, was für Kriterien braucht man dafür ... oder welche Kriterien sind vielleicht hilfreich und welche sind es nicht ... und im Grunde sind wir erst mit dieser selbstevaluierenden Perspektive so richtig im Bereich von Wissenschaft und Universität angelangt ... und Denken ... und das andere sind Wege dahin, Elemente, die man braucht. #02:01:50-6#</p>
15.	<p>5. IN DIE TIEFE GEHEN KÖNNEN - GRUNDVERSTÄNDNIS HERSTELLEN MÜSSEN (L16) (VERGLEICH: THEMATISCH ENGAGIERT, KRITISCH NACHFRAGEN & AUFMERKSAM INTERESSIERT)</p>	<p>L16: Nee, genau, da muss ich nichts Grundsätzliches schaffen. Ja genau, das geht eher in die Richtung von Mitnehmen. Also Mitnehmen über die Thematik hinaus ... für das gesamte Verständnis. Wobei, die sind dann schon drüber, also die haben schon mehr als das Grundverständnis, aber sie sind einfach sehr stark thematisch fokussiert. #00:04:47-9#, L16: Also aus meiner Perspektive steckt es da drin. Weil hier können sie ganz klar in die Tiefe gehen. Aber nur hier und sind auch bereit, da in die Tiefe zu gehen, aber nicht bei den anderen. Weil da ist es dann so, da gehen sie dann wieder auf ihr Alltagswissen zurück und sagen „ja, schon da, aber nicht da.“ #00:05:16-9#</p>
16.	<p>6. HOHER LERNERFOLG WAHRSCHEINLICH - BRAUCHEN UNTERSTÜTZUNG ZUM LERNERFOLG (L17) (VERGLEICH: DESORIENTIERT & SELBSTORGANISIERT)</p>	<p>L17: ... bei dem (selbstorganisierten) ist hoher Lernerfolg wahrscheinlich. #00:00:26-5#, L17: ... wollte gerade sagen, brauchen Unterstützung ... aber das ist zu sehr aus dem Lehrbuch des guten Pädagogen. Weil die gehen einem ja letztlich auf die Nerven. #00:01:09-3#, L17: Ja, also ... die brauchen Unterstützung (zum Lernerfolg). #00:01:33-6#</p>
17.	<p>1. AN STRUKTUREN ANKNÜPFEN KÖNNEN - INHALTE EINORDNEN UND STRUKTURIEREN MÜSSEN (L18) (VERGLEICH: AUFMERKSAM AKTIVE & MITDENKENDE)</p>	<p>L18: Ja, also bei den Spontanen ist es häufig so, dass ich dazu auffordere, dass noch andere etwas dazu sagen, um dem näherzukommen, was richtig sein könnte. Natürlich gibt es - je nachdem worum es geht - verschiedene Perspektiven oder Positionen dazu. Und dann versuche ich natürlich, den Fächer nochmal aufzumachen und zu fragen „was gibt es denn noch dazu?“. Das ist gerade für den Prozess natürlich eine andere Situation, als wenn ich einfach nur auf eine Frage antworte, die dann von einem Mitdenkenden gestellt wird. #00:45:51-8#, L18: Ja, da kann ich normalerweise davon ausgehen, dass jemand</p>

		<p>schon eine Struktur hat, eine Denkstruktur hat und versucht das, was da als Information gekommen ist, da einzuordnen bzw. eben zu ergänzen in dem Sinne „gehört das und das auch dazu“ oder „wenn ich mir das vorstelle, was sie ausgeführt haben, dann heißt das das und das“. Im Grunde ist es so, dass da schon eine Struktur da ist, aber ich natürlich trotzdem häufig sagen muss, es passt oder es passt nicht in die Struktur, die ich aufgebaut habe. ... ja, ich kann an die Strukturen anknüpfen. #00:47:58-8#</p>
18.	2. INHALTLICH ANKNÜPFEN KÖNNEN - EMOTIONALE EBENE BERÜCKSICHTIGEN (L18) (VERGLEICH: AUFMERKSAM AKTIVE & DIE AUFGEREGTEN)	<p>L18: Also bei den Aufgeregten muss ich, wie bei den Spontanen (aufmerksam Aktiven) darauf reagieren, dass ich die eigentlich beide beruhige. Die Aufgeregten beruhige ich, dass sie darauf vertrauen können, die Informationen zu bekommen, die sie brauchen. Und manchmal eben auch vertröste, heute nicht, aber das nächste Mal. Also so eher relativierend, beruhigend. Und bei den aufmerksam Aktiven kann das natürlich auch vorkommen. Aber da ist es eher so das Aufnehmen und Weiterführen. ... inhaltlich anknüpfen können, das geht ... ja meistens schon ... #00:50:28-1#, L18: (bei den Aufgeregten) ... da muss ich sozusagen auf die Emotionen eingehen. Weil das (aufmerksam aktiv sein) ist natürlich eher auf der sachlichen Ebene, während das (aufgeregt sein) auf der emotionalen Ebene ist. #00:51:11-3#</p>
19.	4. SELBSTGESTEUERTES LERNEN - LOCKEN UND ABHOLEN MÜSSEN (L20) (VERGLEICH: AKTIVES NACHFRAGEN & VERSCHLOSSEN BLEIBEN)	<p>L20: ... den (Verschlossenen) müssen wir halt locken und abholen ... und den (aktiv Nachfragenden) müssen wir nur leiten ... strukturiert leiten irgendwie. ... beim aktiv Nachfragen ist das mal so und mal so ... mal aus Aktivismus ständig nachfragen oder wirklich ganz dezidiert ... aber das ist eigentlich ein Selbstläufer, eigentlich muss man ihn lassen. ... Eigentlich ist es ja, wenn man so will, ein selbstgesteuertes Lernen. #00:52:15-2#</p>
20.	6. INHALTLICH ANKNÜPFEN KÖNNEN (NUTZEN) - INHALTE ALS LEHRPERSON EINBRINGEN MÜSSEN (L20) (VERGLEICH: PFLICHTBEWUSSTER, GUT STRUKTURIERTER & GEHT ÜBER DEN SEMINARKONTEXT HINAUS)	<p>L20: ... die (über den Seminarkontext hinaus gehen) sind sehr positiv zu sehen für die Gruppe und für sich selbst wunderbar, also muss man sagen und auch für den Dozenten. Man muss vielleicht kanalisieren aber es sind trotzdem Leute, die Input rein bringen. #01:01:08-7#, L20: ... inhaltlich anknüpfen können, ja ist gut. ... auf der anderen Seite kann ich nicht inhaltlich anknüpfen, da sind keine neuen Inhalte drin. Gut strukturiert, das war der mit dem Ordner. ... wirklich das nutzen was da (durch den, der über den Seminarkontext hinaus geht) hinein-gebracht wird, und das braucht man ja auch. #01:02:53-0#</p>

2. LERNPROZESS SICHTBAR (ANKNÜPFEN KÖNNEN) - LERNPROZESS UNSICHTBAR (13)

	KONSTRUKT	BEISPIEL (LEHRHANDELN)
1.	1. GUT ANKNÜPFEN KÖNNEN - KAUM ANKNÜPFEN KÖNNEN (L2) (VERGLEICH: KRITISCHE AUSEINANDERSETZUNG & DESINTERESSE)	<p>L2: Du hast ja letztlich immer einen Spiegel. Wenn ich so ins Publikum schaue, merke ich ja, ob die gerade bei mir sind oder sie jetzt gerade ganz woanders ... sind, wo ich dann fragen kann: „Ist das gerade langweilig? Passt das zu dem, was Sie erwartet haben?“, um so noch mal ein direktes Feedback vom Auditorium zu bekommen. #00:48:04-4#, L2: ... „schlecht oder kaum anknüpfen</p>

		<p>können“ und das wäre dann die Person mit Desinteresse. ... Und dadurch gibt es ein unterschiedliches Potenzial, der eine eröffnet mir durch seine Antworten wieder ganz viele neue Möglichkeiten und ich bin dann auch versucht, mit demjenigen weiter zu diskutieren und muss darauf achten, dass die anderen nicht verloren gehen.</p> <p>#00:50:28-0#</p>
2.	7. SICHTBARKEIT DES LERNPROZESSES - KEINE REFLEXION (L3) (VERGLEICH: NEUGIERIG & UNSCHEINBAR)	<p>L3: Also die Unscheinbaren treten nicht in Erscheinung, aber die Gedanken können ja alle da sein. Das ist eben ein unscheinbares Mitarbeiten oder die können ja auch alle Gedanken mit verfolgen aber für die Lehrperson bleibt das letztlich unsichtbar. Der Neugierige macht sich bemerkbar durch Fragen. Und die Unscheinbaren sitzen da und können genauso gut alles wahrgenommen haben.</p> <p>#01:21:39-5#</p>
3.	8. ALS PERSON SICHTBAR WERDEN - ANONYMITÄT (L3) (VERGLEICH: NEUGIERIG - KONTAKTSUCHEND)	<p>L3: Ja, das aus der Anonymität Heraustreten ist etwas, das die beiden Verhaltensweisen verbindet, nur zu unterschiedlichen Zeiten. „Als Person sichtbar werden“ wäre der eine Pol. ... Der Gegenpol wäre anonym bleiben, Anonymität, also nicht in persönlichen Kontakt treten.</p> <p>#01:25:49-6#</p>
4.	2. TRANSPARENZ DES LERNFORTSCHRITTS - FEHLENDES FEEDBACK (L4) (VERGLEICH: AKTIVES ZUHÖREN & ZURÜCKHALTEND)	<p>L4: Die Aufnahme des Wissens und die Verarbeitung des Wissens können ja bei beiden gleich sein. ... Ich sehe, dass beide Wissen aufnehmen wollen und beide erstmal die Bereitschaft haben, sich weiterzuentwickeln. ... Bei der zurückhaltenden Person ist das natürlich schwieriger wahrzunehmen. Bei dem, der aktiv zuhört, sieht man etwas besser dadurch, dass mal eine Frage kommt, oder dass aktiv notiert wird. #00:36:05-1#</p>
5.	2. ANKNÜPFEN KÖNNEN ALS DOZENT/IN - UNSICHTBAR BLEIBEN (NICHT ANKNÜPFEN KÖNNEN) (L5) (VERGLEICH: SCHNELL AKTIV & EIGENE MEINUNG ÄÜßERN)	<p>L5: Es kann etwas geben, das diese beiden im Hinblick auf den eigenen Lernprozess verbindet, aber ich könnte nichts benennen, das sie auf jeden Fall verbinden müsste. Denn das schnell Aktive sagt ja noch nichts aus über die Fundiertheit der Äußerungen oder darüber, ob sich die Beiträge weiterentwickeln. ... Das Aktiv-Werden ist natürlich eine Voraussetzung, dass es sichtbar wird. ... Bei anderen kann auch eine Fortentwicklung stattfinden, nur das sehe ich dann als Lehrperson nicht. ... Ich kann damit, dass jemand schnell aktiv ist oder seine Meinung äußert, als Dozentin anknüpfen und den Prozess steuern.</p> <p>#00:47:02-7#</p>
6.	1. GUT BEEINFLUSSBAR DURCH LEHRPERSON - WENIG BEEINFLUSSBAR DURCH DIE LEHRPERSON (L6) (VERGLEICH: ZIELGERICHTETE AKTIVITÄT - KONZENTRATION)	<p>L6: Auf Konzentration kann ich als Lehrender relativ wenig Einfluss nehmen: Entweder die Leute legen das an den Tag, oder sie tun es eben nicht zur rechten Zeit. Aber wenn die Studenten erkannt haben, dass sie eine Aufgabe nicht lösen können, ohne sich beispielsweise lesend Kenntnisse anzueignen, dann lesen die nun mal. Und da muss ich nicht großartig was tun. Und ich kann den Studenten auch nicht vorgeben, dass jetzt Zeit ist, um zu lesen. Sondern das müssen die selbst im Prozess der Problembewältigung selbst entscheiden. Bei der zielgerichteten Aktivität kann ich natürlich wesentlich stärker steuernd eingreifen, wenn z. B. das, was da gerade passiert, nicht sinnvoll ist. #00:54:26-8#</p>
7.	5. AKTIVIERUNG NICHT NOTWENDIG - AKTIVIERUNG NOTWENDIG (L10) (VERGLEICH: AUFMERKSAM ZUHÖREN & INDIREKTE	<p>L10: Ich stelle es mir jetzt die ganze Zeit so vor, wie es in der Vorlesung dann war. Ich habe es versucht recht unabhängig davon zu machen, was mir jemand signalisiert.</p>

	REAKTIONSBEREITSCHAFT)	Wenn ich wirklich keine Antwort bekommen habe, dann habe ich das für mich im Kopf in so Segmente irgendwo eingeteilt. Das heißt jetzt ist vorne links dran und gleich ist vorne rechts dran, so dass dann der gesamte Raum irgendwie abgedeckt wird. #00:38:34-0#, L10: ... Wenn es dann aber beispielsweise immer die gleichen Personen sind und es spielt sich alles unten im vorderen Links-segment ab, sage ich mal, dann würde ich auch auf meine Strategie zurückgreifen, um zu schauen, wie sieht es den dahinten rechts aus? Seid Ihr auch da? Also die Leute aktivieren. #00:44:01-9#
8.	11. SICHTBARKEIT DER LEISTUNG - LEISTUNG BLEIBT UNSICHTBAR (L12) (VERGLEICH: KRITISCH HINTERFRAGEN & TEAMPLAYER)	L12 :... die Sichtbarkeit praktisch von der Leistung. Auf der einen Seite Leistung sichtbar machen und auf der anderen ... Leistung bleibt unsichtbar. Das wäre auch mit dem Teamplayer so, weil die Einzelleistung hier unsichtbar bleibt. #01:27:56-9#
9.	8. ERÖFFNEN CHANCEN AUF FEEDBACK - KEINE FEEDBACKMÖGLICHKEIT (VERGLEICH: GESPÜR FÜR DAS THEMA & RETTER)	L13: Die Gemeinsamkeit ist wieder, dass der Lehr-Lernprozess relativ offen, also interaktiv ist. Da gibt es nicht so viele „Anheiz-Aufgaben“, ja. Der Unterschied ist, dass bei denen hier (Retter) noch völlig unklar ist, ob die inhaltlich - sozusagen - mit mir auf einer Linie sind, oder auf der Linie sind, mit dem, was gefordert ist, oder ob die in erster Linie Impulse bringen, aber noch z. B. völlig fachlich falsch liegen, das kann ja auch sein. ... Hier (bei den Rettern) ist die Qualität offen und da (bei denen mit Gespür) ist die Qualität von vornherein brauchbar, sage ich jetzt mal. #01:08:59-2#, L13: Ja, das ist etwas, das beide verbindet. Es eröffnet Chancen auf Feedback und zwar Feedback von den Studierenden, Feedback von mir. #01:13:08-8#
10.	2. TRANSPARENZ DES LERNSTANDES - FEHLENDE TRANSPARENZ (L16) (VERGLEICH: REINE ANWESENHEIT & AKTIVE BETEILIGUNG)	L16: ... reine Anwesenheit - aktive Beteiligung, ach das passt ja gut ... Ich sag mal so, bei der aktiven Beteiligung, das entlastet natürlich mich als Dozierende, ganz klar ... und macht mehr Spaß ... bei der reinen Anwesenheit ist es grad für den Lehr-Lernprozess für mich schwierig, den einzuschätzen. Da ist ja genauso, wenn ich eine Frontalveranstaltung mache, ich kann schwer einschätzen, inwieweit die Studierenden dem, was ich jetzt referiere, folgen konnten. Und bei der aktiven Beteiligung sehe ich das, egal ob es über kritische Rückfragen kommt oder über Antworten. Da sehe ich einfach, wo die Studierenden stehen. #00:31:42-2#
11.	6. SETZEN IMPULSE FÜR DEN LERNPROZESS - FEHLENDE IMPULSE (L16) (VERGLEICH: ALLTAGSWISSEN & KRITISCHES NACHFRAGEN)	L16: Also verbinden würde beide, dass ich eben intervenieren muss. Und aus meiner Perspektive sind beide Gruppen sehr zuträglich für den Lehr-Lernprozess, weil sie eine Diskussion in Gang setzen. Diejenigen fordern mich stärker im Sinne von „Grundverständnis herstellen“. Was aber natürlich der Gruppe, die gerade in diesem Bereich Alltagswissen sich noch bewegt und die gerade an dem Grundverständnis arbeitet, also das heißt, diejenigen, die noch nicht die Experten oder die Fortgeschrittenen sind, für die hilft es gut. Zum einen zur Reflexion der eigenen Vorstellungen und auch vielleicht zum Überdenken. Und bei dieser Gruppe ebenso, wobei ... diejenigen sind ganz gut für die, die nicht so gut sind, also für das untere Drittel. Und diejenigen sind gut für das obere Drittel. Weil diejenigen sind gut für die, die schon

		<p>sehr stark reflektiert haben und dann einfach nochmal einen neuen Impuls kriegen. Und hier wird ein Grundverständnis noch mal verfestigt oder nochmal auf eine andere Weise erklärt. #00:08:41-4#, L16: ... ja, auf jeden Fall, beide setzen Impulse für den Lernprozess. Sehe ich so, klar. #00:08:55-2#, L16: Aber das gilt natürlich nur, wenn ich interveniere, aber das ist für mich klar, dass ich als Lehrende interveniere. Sonst hätte ich den falschen Lehrstuhl, wenn ich mit Diversität nicht umgehen wollen würde. #00:09:16-0#</p>
12.	<p>1. INDIVIDUELLER LERNPROZESS IST SICHTBAR - INDIVIDUELLER LERNPROZESS IST „UNSICHTBAR“ (L19) (VERGLEICH: VERNETZEN, MITLÄUFER & SCHREIBERLINGE)</p>	<p>L19: Ich weiß nicht, ob es ein Unterschied ist im Niveau. Weil das (Befördern) drückt ja ein Niveau aus. Oder ob es nicht eine Unterschiedlichkeit in der Art ist. ... Weil ich glaube, die (Mitläufer) müssen auch Sachen vernetzen, nämlich das was sie hören, mit dem, was sie eigentlich selbst im Kopf haben. Das ist glaube ich eine andere Art von „fördert den eigenen Lernprozess“. Ist nämlich da glaube ich - und da kommt es darauf an, wie rezeptiv oder wie aktiv sind sie - aber ich glaube es ist genauso möglich, es ist einfach nicht sichtbar für mich, hängt von ihnen ab. Während das bei dem (der vernetzt) ganz klar sichtbar ist, das was er sich dabei gedacht hat, ist das (beim Mitläufer) nicht sichtbar, aber es ist keine Unterordnung. Also ich hätte jetzt nicht gesagt, das ist weniger als das. Ich hätte gesagt, die können auch auf der gleichen Stufe sein. #00:50:11-4#, L19: ... nicht sichtbar ist für mich (als Gegenpol) zu wenig, weil er auch nicht stattfinden kann. ... „unsicher“ glaube ich wäre das (Gegenteil). ... weil da wären für mich beide Elemente drin, er kann stattfinden, ist einfach nur nicht sichtbar. Aber er kann auch nicht stattfinden und das wäre dann das ganz außen, Äußerste. #00:51:30-2#, L19: ... bei den Gegenpolen ... sind sie (die Schreiberlinge) insofern sichtbarer, weil sie natürlich irgendetwas hinschreiben, aber ob das (Befördern des Lernens) wirklich stattfindet, weiß ich nicht. #00:53:29-0#</p>
13.	<p>3. INSPIRIERT LEHRPERSON IN DIE TIEFE ZU GEHEN - FEHLENDE INSPIRATION FÜR LEHRPERSON (L20) (VERGLEICH: AKTIVES NACHFRAGEN & VERSCHLOSSEN BLEIBEN)</p>	<p>L20: ... und für den Dozenten finde ich halt, da ist es gleich, komischerweise ... Durch die aktive Nachfrage wird auch der Dozent angeregt und vielleicht auch, vielleicht nicht nur angeregt, sondern auch wirklich gefordert, durch bestimmte Fragen weiter thematisch tiefer zu gehen, sich weiterzubilden. Nicht allgemein, allgemein auch, aber vielleicht schon bis zur nächsten Stunde. Das ist bei diesem aktiv Nachfragenden. Hier (beim Verschlussenen) hat man dann mehr so die Aktion, ... ja ich versuche den ja aus seinen Reserven erstmal so ein bisschen zu locken. Da geht es um die Person. Hier (beim aktiv Nachfragenden) geht es ums Thema, da (beim Verschlussenen) geht es um die Person, die vom Dozenten Aktivsein fordert. #00:47:48-5#</p>

3. SITUATIONSADÄQUATE INTERVENTION NÖTIG (FLEXIBEL EINGEHEN MÜSSEN) - KONZEPT ABSPULEN (STANDARD) (13)

	KONSTRUKT	BESCHREIBUNG
1.	4. FORDERT DIE LEHRPERSON (ÜBER DEN KONTEXT HINAUSZUGEHEN) - ABSPULEN DER VERANSTALTUNG (L6) (VERGLEICH: ZIELERICHTETE AKTIVITÄT & VERNETZTES DENKEN)	L6: Ich bin als Dozent gefragt, Zusammenhänge, die der Einzelne oder die Gruppe entdeckt oder erfragt, zu überdenken und begründet zu bestätigen oder eben nicht. Ich muss also Argumente bringen, die sich mit diesen neuen Aspekten befassen, an die man selber möglicherweise eben vorher nicht gedacht hat. #01:10:06-6#, L6: Der Gegenpol wäre verbleiben in bekannten Denkmustern. ... Jetzt hätte ich fast ganz despektierlich gesagt „Abspulen der Veranstaltung“. ... Das können Sie so aufschreiben, das ist ja letzten Endes auch gemeint. Also eine Veranstaltung ist ja dann spannend, wenn man selbst als Dozent nachdenken muss. Und das kommt dadurch dann durchaus mal zum Vorschein. #01:11:23-2#
2.	6. KEIN INTERVENTIONSBEDARF DER LEHRPERSON - INTERVENTIONSBEDARF DER LEHRPERSON (L6) (VERGLEICH: ZIELERICHTETE AKTIVITÄT & NICHT LERNPROZESSBEZOGENE AKTIVITÄT)	L6: Also nicht lernprozessbezogene Aktivität kann, muss nicht, den Lernprozess der Gruppe stören, definitiv stört es natürlich den eigenen Lernprozess und man muss in der Perspektive des Lehrenden schlicht und ergreifend den Blick drauf haben, ob es nur den eigenen oder den Gruppenlernprozess stört. Wenn es den Gruppenlernprozess stört, muss man intervenieren. Und wenn es nur den eigenen Lernprozess stört, dann kann man sich unter verschiedenen Umständen überlegen, ob man interveniert oder nicht. #01:19:49-9#
3.	5. KONSTRUKT GIEBKANNEN-PRINZIP (OHNE BEDARFSANALYSE) - GEZIELT FÖRDERN (Z. B. SPRACHE, STATISTIK) (L7) (VERGLEICH: EIGENINITIATIVE, TRITTBRETTFAHRER, DIE NICHT KÖNNEN & TRITTBRETTFAHRER, DIE NICHT ZU KÖNNEN GLAUBEN)	L7: Das weitere Konstrukt wäre „gezielt fördern“ und das kann z. B. ein Sprachkurs sein, das kann aber auch ein Statistik-Repetitorium sein. ... Der Gegenpol dazu wäre eine „Breitbandausbildung“. Wir haben beispielsweise mit dem Fachbereich Mathematik eine Nebenfachvereinbarung. Das heißt, Statistik 1 machen unsere Studierenden dann mit allen anderen an der TU. Und wir stellen immer wieder fest, dass sie die fächerspezifischen Bedarfe dort nicht mitbekommen. Das fehlt ihnen dann bei Statistik 2 und 3. Und einerseits müssen wir solche Ausbildungen aus anderen Fächern importieren, aber wir müssen das Richtige importieren. Und wenn wir feststellen, dass bei diesem Kurs unseren Studierenden Wesentliches fehlt, dann müssen wir diesen Teil der Ausbildung gezielt selber machen. Und wir kommen dann immer in Konflikt mit unserer Kapazität. Wir haben halt hier sechs Professuren, wir haben vier Studiengänge ... die Einstellung des derzeit noch fünften Studiengangs ist beschlossen. Das ist personell viel zu knapp. #00:42:33-4#
4.	4. FORDERT DIE LEHRPERSON, INHALTLICH ZU ÜBERPRÜFEN - FORDERT DIE LEHRPERSON, INHALTLICH ZU ERWEITERN (L8) (VERGLEICH: KLAR STRUKTURIERTE PRÄSENTATIONSFORMEN, ZUSAMMENHÄNGE BEGREIFEN & WIEDERKÄUEN, INKONSISTENZ DER DARSTELLUNG)	L8: Als erstes muss ich die Korrektheit überprüfen, das heißt, ich muss das Vorgetragene selbst in meinen Lernhorizont in den Seminarkontext einordnen. ... Und danach sollte ich versuchen sicherzustellen, dass die Zuhörschaft davon profitieren kann. Das kann z. B. dadurch geschehen, dass ich den Referenten in der Sprechstunde zuvor darum gebeten habe, das Verständnis der anderen zu überprüfen, indem er in die Diskussion einsteigt oder die Schlussfolgerungen zur Diskussion stellt. Oder, dass ich die Diskussion im Seminar selber initiiere. #00:59:54-4#

5.	5. FORDERT DIE LEHRPERSON, EIGENE KONZEPTE, KONSTRUKTE ZU ÜBERPRÜFEN – NOTWENDIGKEIT, SICH SELBST ZU ÜBERPRÜFEN (L8) (VERGLEICH: KLAR STRUKTURIERTE PRÄSENTATIONSFORMEN, ZUSAMMENHÄNGE BEGREIFEN & WIEDERKÄUEN, INKONSISTENZ DER DARSTELLUNG)	L8: Und vor allen Dingen, was ich auch wichtig finde ist, auch sich selbst zu überprüfen. Es soll ja durchaus vorkommen, dass Studierende Ideen haben, die man selber noch nicht hatte. Und sich darauf als Lehrender einzulassen und zu überprüfen, ob das Sinn macht und die Leistung des Studierenden dann auch anzuerkennen. Ihm zurückzumelden, dass es richtig ist, was er sagt, auch wenn man das selbst als Idee noch nicht hatte. Und nicht auf dem Status quo, den man selbst hat, zu beharren. ... eine Bereitschaft, über den eigenen Horizont hinaus zu gehen. #01:01:00-5#, L8: Als guter Lehrender ist man stets - so glaube ich - gefordert seine eigenen Konzepte zu überprüfen. Und ich glaube es ist auch deutlich schwieriger, wenn man das immer in seinem eigenen Kämmerchen machen muss und eben keinen Input durch andere Kollegen oder Studierende bekommt. Insofern ist die Notwendigkeit der Selbstüberprüfung schon auf jeden Fall ein Gegenpol dazu. #01:05:42-2#
6.	7. FORDERT LEHRPERSON METHODISCH ZU ÜBERPRÜFEN - FORDERT GGF. METHODISCH ZU ERWEITERN (L8) (VERGLEICH: KLAR STRUKTURIERTE PRÄSENTATIONSFORM & WIEDERKÄUEN)	L8: Ich würde es noch ein wenig detaillierter im Hinblick auf die inhaltliche Überprüfung beschreiben. Es muss natürlich auch methodisch überprüft werden. Die Studierenden können natürlich gute Ideen haben, inhaltlich alles richtig machen, aber vielleicht eben methodisch etwas Hilfe brauchen. Insofern muss auch eine methodische Überprüfung und ggf. Intervention stattfinden. #01:12:47-4#
7.	1. FLEXIBLES HANDELN DER LEHRPERSON NOTWENDIG - VORBEREITETE VORLESUNG DURCHFÜHREN (L10) (VERGLEICH: ZUHÖREN - AKTIVES NACHFRAGEN)	L10: Ja gut, letzten Endes würde ich sagen, während das aufmerksame Zuhören ganz einfach nur dafür sorgt, dass der Plan der Vorlesung - sage ich mal - weiter ausgeführt wird, muss man bei denen, die aktiv nachfragen, eine gewisse Flexibilität gewährleisten. Ich weiß ja noch nicht, welche Fragen kommen, ich weiß nur, wahrscheinlich kommen welche. Und da muss ich dann kurz von meinem Plan, den ich im Kopf habe, abweichen, kurz darauf eingehen und versuchen das zu klären. #00:19:04-9#
8.	3. KEIN INTERVENTIONSBEDARF - INTERVENTIONSBEDARF SEITENS DER LEHRPERSON (L10) (VERGLEICH: AUFMERKSAM ZUHÖREN & NEBENTÄTIGKEIT)	L10: Ja gut, also der, der mit der Nebentätigkeit beschäftigt ist und nicht zuhört, der hat auch keinen Lerneffekt. Da sind wir da. Und aus der anderen Sicht. Je nachdem, wie stark das ausgeprägt ist, kann man als Lehrperson darauf reagieren oder nicht. Also jemanden, der da jetzt telefonieren würde, den würde ich sicher unterbrechen, weil es auch für alle anderen wirklich störend wäre. Jemand, der auf seinem Handy irgendwelche Sachen macht, aber keinen stört, den lasse ich gewähren. Es sind alles Erwachsene und so sollte man die auch behandeln. #00:28:54-2#
9.	1. BESTÄRKEN DURCH LEHRPERSON & SITUATIONSSPEZIFISCHE INTERVENTION (L11) (VERGLEICH: FUNDIERT KRITISCH & LAUTSPRECHER)	L11: Ja also, die Lautsprecher muss man zum einen stoppen, weil sie den Gruppenprozess kaputt machen. Man muss die aber andererseits natürlich auch weiterbringen. Einfach zu sagen, „höre auf“, wäre ja nicht fair. Also ich bemühe mich eigentlich irgendetwas raus zuziehen, was die gesagt haben, das dann weiterzuentwickeln und dazu andere zu fragen. Ich versuch also, sie nicht zu lange reden zu lassen, bedanke mich dann und halte etwas von dem Gesagten mit eigenen Worten fest, was man daraus ziehen kann. #00:17:55-8#, L11: Situationsspezifische Intervention, da würde ich alle drei

		<p>nehmen: Das könnte zum einen sein ignorieren, zum anderen sich wirklich auseinandersetzen. ... Also den wirklich mal zwingen ... manchmal mache ich das ganz gerne, auch Sachen zuspitzen ... konsequent auf die tatsächlich gestellte Frage zurückzuführen und aufzu-decken, wenn die Antwort daran vorbei ging ... und das mache ich dann um klar zu machen, dass derjenige Nonsense geredet hat und auch damit die anderen das mitkriegen, dass man so auf Dauer nicht durchkommt. Das ist zeitintensiv und wenn jemand dauernd so kommt, dann mache ich das irgendwann nicht mehr. Dann fange ich an zu ignorieren oder ich nehme die gar nicht erst dran. Also ignorieren ist ja auch, wenn sich drei melden und bei dem weiß ich dann schon, nimm den lieber nicht ran. Und das dritte war das konstruktive Umleiten. #00:25:06-9#</p>
10.	2. INSPIRIERT LEHRPERSON VERNETZUNGEN AUFZUZEIGEN - VERANSTALTUNG ABSPULEN (L12) (VERGLEICH: DURCHSETZUNGSFÄHIGKEIT & SICH SELBST VERMARKTEN GEGENÜBER: KRITISCH HINTERFRAGEN)	<p>L12: Also, bei denen, die kritisch hinterfragen, erzählt man automatisch mehr über andere Studien und tauscht sich mehr darüber aus, was man beispielsweise auf einer Tagung gehört hat ... und bei den anderen, die auf die Oberfläche konzentriert sind, hört keiner zu und man nimmt den Basis-Stoff durch. Man erzählt auch keine Storys über Tagungen und Aktuelles aus der Forschung. #00:56:50-3#, L12: Da könnte man vielleicht sagen, beim kritisch Hinterfragen: aktuelle wissenschaftliche Aspekte heranziehen und vielen Teilaspekte, also viel komplexer etwas darstellen. ... Genau, inspiriert mich, Vernetzungen aufzuzeigen. Und bei den anderen liefere ich nur die Basis, das Standardprogramm. #00:57:36-2#</p>
11.	11. POTENZIAL ALS LEHRPERSON SCHÖPFEN (KANALISIEREN) - POTENZIAL UNGENUTZT LASSEN (L13) (VERGLEICH: GESPÜR FÜR DAS THEMA - POLARISIERER)	<p>L13: Ja, also, was nochmal eine neue Qualität ist, die da jetzt noch dazu kommt ist: Man ist als Lehrender hier auch nochmal stärker gefragt. Allerdings ist das keine individuelle Motivation, die man mehr vermitteln muss, und es ist auch kein höherer Grad an Interaktion, den man herbeiführen muss, sondern es ist so eine Art Verständigung oder Mediation oder so etwas. ... Man hat eine Vermittlerfunktion, nicht im Sinne der Vermittlung von Inhalten, sondern man muss versuchen, diese Polarisierung ein bisschen zu „entkrampfen“. Also man muss denen sowohl sagen, dass es gut ist, dass sie sich beteiligen und dass sie vielleicht auch in die richtige Richtung denken, aber, dass es vielleicht nicht so einfach oder so extrem ist in der Welt, wie sie es gerade darstellen. #01:22:36-0#, L13: Ja, das Potenzial bleibt dann auch für die Gruppe ungenutzt. Es ist mir nur aufgefallen, dass wir oft bei den anderen Konstrukten die Studierenden im Fokus haben. Aber das ist ja jetzt etwas, das mich ganz direkt betrifft, wenn ich das liegen lasse, quasi. #01:24:38-2#</p>
12.	1. POTENZIAL DER GRUPPE NUTZEN, UM ABZUHOLEN - FRONTALVERANSTALTUNG (L16) (VERGLEICH: STÖRENDES VERHALTEN - ALLTAGSWISSEN REICHT)	<p>L16: Ja, aber da eher ... was da dann funktioniert hat, ist es diese Bemerkungen mit Alltagswissen, die gekommen sind, mal so zu fragen, dass die Gruppe darauf geantwortet hat. Also, nicht ich habe darauf geantwortet, sondern die Gruppe. „Ach, Frauen werden ja nicht diskriminiert“ zu sagen, o.k., fällt da irgendjemandem ein Beispiel ein und dann einfach mal die Gruppe machen zu lassen. #00:28:34-1#, L16: Genau, das Potenzial der</p>

		Gruppe nutzen, um sie da abzuholen, wo sie stehen. Und das funktioniert sehr gut. Und das hat auch in der größeren Gruppe gut funktioniert. Das heißt aber immer sehr schnell auch dann auf solche Alltagswissenssprüche zu reagieren und da zu gucken, wie kann ich das an die Gruppe zurückgeben. Und das hat sich eigentlich als sehr gutes Mittel, gerade für diesen Bereich, erwiesen. #00:29:09-5#
13.	7. ZIELGRUPPENSPEZIFISCHE REAKTION AUF VERHALTEN MÖGLICH - REAKTION NICHT SINNVOLL (L16) (VERGLEICH: ALLTAGSWISSEN - KRITISCHES NACHFRAGEN)	L16: Zielgruppenspezifische Intervention, oder ... Hörer/innen-adäquate Intervention ... Reaktion ... zielgruppenspezifische Intervention würde es am stärksten treffen. ... Reaktion auf zielgruppenspezifisches Verhalten, weil darum geht es ja. Also ich reagiere auf das Verhalten der Gruppe, oder von Einzelnen. Es kann von einzelnen sein oder von der Gruppe, aber darauf reagiere ich. Also die Intervention findet ja als Reaktion statt, was ja ganz wichtig ist. Dass ich mich da auch sehr stark zurücknehme, nicht im Vorfeld zu agieren, sondern zu reagieren. #00:11:30-9#, L16: ... Wenn ich mir jetzt meine passiven Laptop-Sitzer vorstelle, rein theoretisch habe ich da auch die Interventionsmöglichkeit, wenn ich sagen kann. „O.k., Leute, ich möchte nicht, dass jemand hier in meiner Veranstaltung mit aufgeklapptem Laptop sitzt.“ Also ich finde, ich habe natürlich als Dozierende immer die Möglichkeit. Also zu sagen „es ist nicht möglich“, würde ich von meiner Art Veranstaltungen zu konzipieren nicht sehen wollen. Es ist nur die Frage, ob sie zielgerichtet ist, oder ob sie ... nicht sinnvoll ist. (...) Ich weiß nicht, ob das irgendjemanden weiterbringen würde, weder den Lernerfolg der Gruppe, noch die Veranstaltung, wenn ich so intervenieren würde. #00:14:09-1#

4. GRENZEN SETZEN (BREMSEN –SOZIAL, EMOTIONAL) - BESTÄRKEN(ERMUTIGEN, KLEINGRUPPENSETTING) (17)

	KONSTRUKT	BEISPIEL (LEHRHANDELN)
1.	6. BREMSEN MÜSSEN - LOCKEN MÜSSEN (L2) (VERGLEICH: SCHÜCHTERNE AKTIVE BETEILIGUNG & KRITISCHE AUSEINANDERSETZUNG)	L2: Ja, letztlich sind es Pole, wenn man ins Extrem geht. Und im Extrem sind beide anstrengend. Im Extrem muss ich z. B. die Aktiven eindämmen, um den anderen auch noch Chancen zu ermöglichen, ansonsten werden mir die einfach zu dominant und geben zu sehr nur ihre Perspektive ein und andere Perspektiven kommen damit automatisch zu kurz. Wenn ich sehr extrem schüchterne Beteiligung habe, dann kommt letztlich überhaupt keine Diskussion im Plenum zu Stande. Dann kann ich letztlich nur bilateral im kleinen Gespräch arbeiten und das erfordert letztlich auch wieder sehr viel Zeit, die wir vielleicht gar nicht so im Lernprozess haben. Und da müsste ich eigentlich jeden einzeln anstoßen. Und wenn ich da noch ins Extrem gehen würde, wären die noch nicht mal in ihrer Kleingruppenarbeit aktiv, sondern nur im Einzelgespräch mit mir. Und das kann ich natürlich mit 120 Studierenden gar nicht schaffen. #01:29:49-7#
2.	3. BREMSEN - LOCKEN (ATMOSPHERE SCHAFFEN) (L5) (VERGLEICH: SCHNELL-AKTIV & SPÄTSTARTER)	L5: Eigentlich liegt der Unterschied vorher, bevor die gestartet sind. Da ist Teil meiner Arbeit in der Übungsgruppe schon, dass ich die Spätstarter „ran ziehen“ will.

		Dass ich die Hoffnung habe, dass es da noch welche gibt, die ich aktivieren kann. Die muss ich „raus fischen“, die muss ich dann locken. Und dementsprechend muss ich mein Verhalten so gestalten, dass die sich dann auch aktiv beteiligen und ihre Angst verlieren. #00:51:54-2#, L5: Die schnell Aktiven muss ich hingegen möglicherweise bremsen. Die dürfen nicht zu dominant sein, dann ist keine Gruppenarbeit mehr möglich. Im Extremfall gibt es dann ein Zwiegespräch zwischen der Dozentin und dem, der am schnellsten ist. #00:52:05-6#
3.	4. BEGRÜNDET BREMSEN (INDIVIDUELL) - INDIVIDUELL FÖRDERN (L5) (VERGLEICH: SCHNELL AKTIV & WENIG SELBSTVERTRAUEN)	L5: „Individuell fördern“ ist hier der richtige Begriff. „Persönlich fördern“ beinhaltet mehr Kenntnis über die Persönlichkeit des Studierenden, die kann ich ja kaum erwerben. Es sind ja da nur so einzelne Facetten, die ich glaube erkannt zu haben, weshalb ich individueller auf den Einzelnen oder die Einzelne eingehen kann. #00:56:12-6#, L5: Ja, ich will sie ja nicht vergrätzen, es ist ja schön, wenn jemand aktiv ist. Nur wenn ich merke, dass jemand so aktiv ist, dass die Gruppe darüber eingeht, dann muss ich diese Aktivität dämpfen. ... Ich freue mich, wenn die weiter dabei bleiben, die sollen nur verstehen, warum sie nicht so im Vordergrund stehen können. #00:57:45-4#
4.	6. DEUTLICH KONSEQUENZEN AUFZEIGEN - LAUFEN LASSEN (L5) (VERGLEICH: SCHNELL AKTIV & ZUHÖREN REICHT)	L5: Wenn das wäre „Konsequenzen aufzeigen“, dann wüsste ich jetzt aber keinen Gegenpol. Das wäre also eher eine Gemeinsamkeit dieser beiden Gruppen von Aktiven und denen, die nur zuhören. Die Ausgestaltung ist sowieso, wenn es irgendwie möglich ist, immer individuell. ... #01:06:58-3#, L5: Also das mit dem drastisch würde ich mal weglassen. So etwas wie „deutliche Konsequenzen aufzeigen“, das soll es sein, bei beiden. #01:07:39-9#
5.	4. BREMSEN MÜSSEN - LOCKEN MÜSSEN (L7) (VERGLEICH: EIGENINITIATIVE, TRITTBRETTFAHRER, DIE NICHT KÖNNEN & TRITTBRETTFAHRER, DIE NICHT ZU KÖNNEN GLAUBEN)	L7: Das weitere Konstrukt wäre „gezielt fördern“ und das kann z. B. ein Sprachkurs sein, das kann aber auch ein Statistik-Repetitorium sein. ... Der Gegenpol dazu wäre eine „Breitbandausbildung“. Wir haben beispielsweise mit dem Fachbereich Mathematik eine Nebenfachvereinbarung. Das heißt, Statistik 1 machen unsere Studierenden dann mit allen anderen an der TU. Und wir stellen immer wieder fest, dass sie die fächerspezifischen Bedarfe dort nicht mitbekommen. Das fehlt ihnen dann bei Statistik 2 und 3. Und einerseits müssen wir solche Ausbildungen aus anderen Fächern importieren, aber wir müssen das Richtige importieren. Und wenn wir feststellen, dass bei diesem Kurs unseren Studierenden Wesentliches fehlt, dann müssen wir diesen Teil der Ausbildung gezielt selber machen. Und wir kommen dann immer in Konflikt mit unserer Kapazität. Wir haben halt hier sechs Professuren, wir haben vier Studiengänge ... die Einstellung des derzeit noch fünften Studiengangs ist beschlossen. Das ist personell viel zu knapp. #00:42:33-4#
6.	8. BEGLEITENDES AKTIVES ZUHÖREN - DIALOG MIT REFERIERENDEN PERSONEN NOTWENDIG (L8) (VERGLEICH: KLAR STRUKTURIERTE PRÄSENTATIONSFORM & WIEDERKÄUEN)	L8: ... auf jeden Fall eine Interaktion zwischen Studierenden und Dozierenden und eben nicht nur eine Aktion des Dozierenden, der sagt, mach das mal so, so und so oder das ist nicht so gut, mache es besser so. Es ist wichtig, dem Studierenden in irgendeiner Form auch die Möglich-

		keit zu geben seine Position zu erklären. ... Ja, ein Dialog, das ist ja auch eine Interaktion. Es ist wichtig, dass der Studierende die Option bekommt, sich auch wirklich selbst weiterzuentwickeln. ... in irgendeiner Form auch der Dozent natürlich ... #01:16:28-5#, L8: Ja, ich würde sogar sagen "Notwendigkeit eines Dialoges" #01:16:50-5#
7.	8. WENIG AUTORITÄT ERFORDERLICH - FORDERT LEHRPERSON, IN IHRER AUTORITÄT ALS LEHRENDE (L9) (VERGLEICH: BESSERWISSE & UNANGEMESSENES DISTANZVERHALTEN)	L9: Ja, so eine Gemeinsamkeit wäre, dass das beides in Richtung Sozialverhalten geht ... Das würde für mich als Lehrende bedeuten, dass ich da anders auftreten müsste ... distanzierter, professioneller vielleicht auch noch, ... in meiner Autorität als Lehrperson besser sichtbar werden. #01:17:44-8#, L9: Das Gegenteil wäre „wenig Autorität erforderlich“. #01:18:42-2#
8.	4. LERNSETTING SCHAFFEN (KLEINGRUPPE FÖRDERLICH) - KLEINGRUPPENSETTING NICHT NOTWENDIG (L11) (VERGLEICH: FUNDIERT KRITISCH, DURCHMOGELN WOLLEN; STILLES MÄUSCHEN => PASSIVE/STILLE UND AKTIVE VERHALTENSTYPEN)	L11: Für stille Mäuschen ist das Lernsetting wichtig. Und für die sind kleine Gruppen glaube ich essenziell. Ich nehme an, bei denen ist auch so eine gewisse Scheu sich öffentlich zu präsentieren und zu reden. Die kommen in kleinen Gruppen mehr von sich aus sich heraus. Und in großen Gruppen, geschweige denn großen Veranstaltungen lassen die das. Es geht also darum, ein Setting, ein Arrangement für diese Personen zu schaffen. #00:57:46-3#, L11: Was man z. B. machen kann ist, die Großgruppen aufzulockern mit Untergruppen, das mache ich auch manchmal. ... Ja, Lernsetting-Kleingruppen, Untergruppen bilden und mal 10 Minuten eine These diskutieren und dann in der Großgruppe weiterarbeiten. #00:58:13-2#, L11: Ja, für die stillen Mäuschen ist das Kleingruppen-setting förderlich, für andere ist es vielleicht nicht so notwendig. Also für die Lautsprecher ist ein Kleingruppensetting nicht notwendig. Für die stillen Mäuschen ist es aber notwendig. #00:58:51-1#
9.	1. LÄUFT VON ALLEINE - AKTIVIERUNGSBEDARF DURCH LEHRPERSON (REIN HOLEN) (L15) (VERGLEICH: AUFMERKSAME AKTEUR/INNEN, BRAVE & VERPENNTE)	L15. Als erstes fällt mir ein, das Thema Aktivierung. ... Also bei den Aufmerksamen muss ich relativ weniger tun, um sie zu aktivieren. Die Verpennten versuche ich so lange es geht zu aktivieren, reinzuholen, anzusprechen, zu fragen. #01:06:46-3#, L15: Aktivierungsbedarf wäre der eine Pol, der andere wäre so dämpfen oder lenken, aber das muss ich eigentlich selten tun, also bei überschießender Energie oder so. #01:07:27-4#
10.	3. INHALTLICH ANKNÜPFEN KÖNNEN - IN DIE SCHRANKEN WEISEN MÜSSEN (L17) (VERGLEICH: BETEILIGUNG, SELBSTDARSTELLER & REIN KÖRPERLICH ANWESENDE)	L17: ... das (Wohlwollende) äußert sich so, dass ich auf seine Fragen antworte oder seinen Diskussionsbeitrag aufnehme. Während ich bei Selbstdarstellern häufig mit Gegenfragen antworte. Da sagt dann einer irgendwas mit Isomorphie und dann frage ich: „Jetzt sagen Sie doch mal, was ist denn eigentlich Isomorphie?“ Oder einer bringt die neo-institutionalistische Theorie ein und dann fordere ich ihn auf: „Erläutern Sie das mal, Ihre Kommilitonen wissen das nicht ...“ Und dann hat sich das bei einigen die Selbstdarstellung damit dann auch schon erledigt. #00:56:40-1#
11.	5. SIND SCHON DABEI - MÜSSEN REINGEHOLT WERDEN (L17) (VERGLEICH: INTERESSIERT AUFMERKSAM - NUR KÖRPERLICH ANWESEND)	L17: Die interessiert Aufmerksamen sind schon dabei, die nur körperlich Anwesenden müssen reingeholt werden. ⁶³

⁶³ Mitschrift wegen Aufzeichnungsfehler

12.	6. BRINGEN SICH SELBST EIN - MÜSSEN ABGEHOLT WERDEN (L18) (VERGLEICH: WOLLEN ABGEHOLT WERDEN & PSYCHISCHE EINSCHRÄNKUNG)	L18: Die wollen sicherlich beide abgeholt werden in dem Sinne, dass man sich um sie bemüht. ... Und in beiden Fällen gibt es Blockaden. Wobei, bei der psychischen Einschränkung ist es die Blockade, die Angst nicht mitzukommen oder dass die Stimmung niedergedrückt ist. So dass von daher nicht damit zu rechnen ist, dass die sich von sich aus aktiv beteiligen. Während diejenigen, die vermitteln, dass sie abgeholt werden wollen, die muss man manchmal so ein bisschen reinziehen, so. Er ist so, dass man denkt, man muss denen jede Antwort aus der Nase ziehen. Auch dass sie eigentlich etwas wissen und sich auch beteiligen würden, aber erst nach Aufforderung. ... Die müssen fühlen, dass sie was sagen dürfen. Die brauchen also praktisch so eine emotionale Leiter, die man ihnen hinhält, damit sie die besteigen können. #01:10:53-5#
13.	8. FÜR DEN LERNPROZESS NUTZEN KÖNNEN - ZUM LERNPROZESS ZURÜCKFÜHREN MÜSSEN (L18) (VERGLEICH: MÄNNLICHE EHRE, HAHN IM KORB & ABSCHLUSSORIENTIERTE)	L18: ... ich muss beides eigentlich entweder korrigieren oder einbinden, dass es den Lernprozess nicht stört. Auf jeden Fall kann ich nicht zulassen, dass das dominant wird und den Lernprozess möglicherweise so stört, dass man gar nicht mehr um den Inhalt redet, sondern um etwas anderes. Man kann es natürlich manchmal einbinden, manchmal auch nicht, aber es kommt immer drauf an, wie es passt. ... ich muss zum Lernprozess zurückführen, ja. #01:21:30-2#
14.	3. FÖRDERN WOLLEN - GRENZEN ZIEHEN (L19) (VERGLEICH: DOMINANZVERHALTEN, UNSICHERHEIT IM AUSDRUCK & KRITIKER)	L19: ... also fördern wollen auf jeden Fall. Ich glaube die Frage des Könnens ist keine, die an mir liegt. ... Das einzige, das ich machen kann, ist es Rahmenbedingungen zu schaffen, dass es abgebaut wird letztendlich und das hängt damit (mit dem Dominanzverhalten) zusammen auch eventuell. ... Also fördern wollen ... aber was, was auf dem - gerade wollte ich sagen, was auf dem Individuum basiert, aber es hat natürlich auch Auswirkungen auf die Gruppe, also schon auch beides. #01:03:11-1#, L19: ... Es ist die Frage, was ist mein Lernziel und wann müssen die sich mündlich ausdrücken und wie und wann nicht. Also ich habe die Situation (der sprachlichen Unsicherheit) vor allen Dingen in Großgruppen ausgemacht, wenn es um die ganze Gruppe ging. Ich habe sie nicht ausgemacht in Kleingruppen. Von daher könnte eine Möglichkeit einfach sein, o.k., ich löse es auf, mache nur Kleingruppenarbeit, dann ist das abgedeckt. Wenn ich aber sage, nein, ich möchte, dass die das auch als Ziel mitnehmen; dass sie sich in der Gruppe äußern können, dann muss ich es gar nicht auflösen, sondern dann muss ich die Situation eigentlich bewusst herbeiführen. ... Aber das fördern wollen wäre mir schon wichtig. #01:04:09-5#
15.	4. ERMÖGLICHT DEN LERNPROZESS DER GRUPPE ZU STEUERN & ERFORDERT RÜCKFÜHRUNG ZUM LERNPROZESS (L19) (VERGLEICH: DOMINANZVERHALTEN, UNSICHERHEIT IM AUSDRUCK & KRITIKER)	L19: ... das (Dominanzverhalten) verhindert Lernen durch die Gruppe, hätte ich gesagt. Das (unsichere Verhalten) regt zum Lernen an, aber durch mich. ... weil ich hier letztendlich Anregungen setzen muss. Das (Dominanzverhalten) verhindert sozusagen das Lernen für die Gruppe. #01:07:53-7#, L19: ... (ermöglicht der Lehrperson den Lernprozess der Gruppe) zu steuern. Zu fördern hört sich so unspezifisch an, da geht es glaube ich eher um eine Steuerung. #01:10:29-9#, L19: ... (das andere wäre), dass ich gar nicht zum Steuern komme.

		<p>Also wenn man es jetzt anders formuliert, würde man sagen, der Gruppenprozess wird erstmal durch die Gruppe gesteuert, hier, da steuere ich erstmal nicht, ich steuere höchstens vorher im Abstellen dessen. Also die Steuerung hier wäre eine auf der zweiten Ebene. #01:11:07-5#, L19: ... erfordert zum Lernprozess zurückzuführen, genau. #01:11:17-6#</p>
16.	5. LAUFENLASSEN KÖNNEN - LERNPROZESS KANALISIEREN MÜSSEN (L20) (VERGLEICH: OFFENE INTERAKTION MIT ANDEREN - SAUGER [BRINGT SICH ALS FALL EIN])	<p>L20: Ja, beim Sauger muss man achtgeben, dass der nicht zu viele Probleme einbringt, oder nicht nur seine Sichtweise, dass er das nicht als Therapiestunde sieht. ... Bei der offenen Interaktion mit anderen ... natürlich müssen Sie moderieren, Sie müssen immer moderieren, so ein bisschen. Sie müssen ja gucken, sie haben auch Lernziele, die Sie am Schluss der Stunde rüber gebracht haben wollen, oder denen ermöglicht haben. Also wir wollen es ja nicht vermitteln, sondern einfach ermöglichen. Da (beim Sauger) muss man eher mal kanalisieren ... #00:55:19-5#, L20: ... Grenzen aufzeigen finde ich fast ein bisschen zu hart, aber kanalisieren, das finde ich gut das Wort. ... Lernprozess kanalisieren, ja. ... Weil bei dem Sauger ist so eine Übermotivation da. #00:56:09-5#</p>